



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANDREI RAFAEL GALKOWSKI

A FOTOGRAFIA E A LINGUAGEM DE ANIMAÇÃO NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE ARTE: ENTRE PERCEPÇÕES DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA,
OS LETRAMENTOS DIGITAL E DA VISUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CURITIBA

2019

ANDREI RAFAEL GALKOWSKI

A FOTOGRAFIA E A LINGUAGEM DE ANIMAÇÃO NA FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE ARTE: ENTRE PERCEPÇÕES DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA,
OS LETRAMENTOS DO DIGITAL E DA VISUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nuria Pons Vilardell Camas

CURITIBA
2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Galkowski, Andrei Rafael.

A fotografia e a linguagem de animação na formação do professor de arte :
entre percepções da linguagem fotográfica, os letramentos digital e da
visualidade na educação básica. / Andrei Rafael Galkowski. – Curitiba, 2019.
157 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Profª Drª Nuria Pons Vilardell Camas

1. Formação de professores. 2. Arte. 3. Educação básica. 4. Fotografia. 5.
Tecnologia educacional. I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCACAO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **ANDREI RAFAEL GALKOWSKI**, intitulada: **A FOTOGRAFIA E A LINGUAGEM DE ANIMAÇÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE: ENTRE PERCEPÇÕES DA LINGUAGEM FOTOGRÁFICA, OS LETRAMENTOS DIGITAL E DA VISUALIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**, sob orientação da Profa. Dra. NURIA PONS VILARDELL CAMAS, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita a homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 20 de Agosto de 2019.

NURIA PONS VILARDELL CAMAS

Presidente da Banca Avaliadora

SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO

Avaliador externo (Universidade da Região de Joinville)

EDUARDO FOFONCA

Avaliador Interno (Instituto Federal do Paraná)

ROSSANO SILVA

Avaliador Interno (Universidade Federal do Paraná)

Curitiba

2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelas condições dadas a mim para o desenvolvimento deste trabalho, pois sem ele certamente eu não teria conseguido finalizar todas as etapas da pesquisa aqui proposta e evoluído no meu aprendizado.

À minha orientadora Profa. Dra. Nuria Pons Vilardell Camas, que desde o início soube conduzir carinhosamente suas orientações e também por ter mostrado os caminhos de uma pesquisa.

Ao grupo de pesquisa “Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Tecnologias e Linguagens”. Pois muitas das reflexões dos encontros em que pude estar presente, permitiram-me ampliar o meu olhar sobre o meu objeto de pesquisa.

Aos professores de Arte participantes da pesquisa, os quais me auxiliaram muito ao compartilharem seus pensamentos e seus pontos de vista a cerca do uso da linguagem fotográfica, do letramento visual e das tecnologias na sua prática pedagógica.

Aos colegas e aos professores da turma do mestrado, que me auxiliaram na construção deste trabalho mediante as inúmeras trocas de informações, experiências e conhecimentos.

À minha família, a qual me apoiou desde o início do curso, especialmente minha mãe, que me motivou para a conclusão deste sonho e que não permitiu que eu desistisse.

RESUMO

A presente pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa - Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica, do Programa de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem como objeto de pesquisa a percepção de um grupo de professores de Arte participantes de um curso de formação, realizado no município de São Bento do Sul/SC. Esse estudo buscou apresentar a percepção do grupo de professores em relação ao uso de imagens e da exploração da linguagem fotográfica na prática pedagógica. Para tanto, objetivos foram traçados, como geral é: Analisar a percepção do Professor de Arte, no uso da fotografia e da imagem, utilizando a linguagem de animação, por meio do uso da linguagem de animação em *Stop Motion*, enquanto possibilidade da linguagem fotográfica ser explorada na prática pedagógica em um curso de formação. Tem como marco teórico: a) concepção de letramento (BRITO, 2010; REZENDE, 2015; CAMAS, 2012; RODRIGUES, 2017), b) Multiletramento (FOFONCA, 2015; ROJO, 2016), c) a fotografia e imagens enquanto recurso pedagógico e suas potencialidades (AFONSO, 2014; CARVALHO, 2016; EGAS, 2017; GALVANI, 2016; BRANDÃO, 2016; CARVALHO, 2017; SOUZA, 2016; FERNANDES, 2017), d) O uso das tecnologias e da pesquisa na sala de aula (CAMAS, 2013; SILVA, 2016; PINTO, 2015; MAGAVE, 2014; COSTA, 2016; MACIEL, 2016; MELO, 2015; SILVEIRA, 2014). A presente pesquisa parte de uma abordagem qualitativa (LUDKE, ANDRÉ, 2011; CHIZZOTTI, 2008) e tem como métodos a observação participante e a análise das experiências realizadas em aula, considerando os participantes como professores. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se questionários, com perguntas abertas e fechadas, em momentos distintos ao longo do curso, um no início e outro no final da formação. Optou-se, também pela escolha da carta narrativa como método de coleta de dados. Os resultados mostraram que os sujeitos reconhecem a necessidade da utilização das diferentes tecnologias na sala de aula para a exploração de diferentes linguagens artísticas. Entretanto, o uso da linguagem fotográfica e de diferentes tecnologias na sala de aula ainda são encaradas como obstáculos difíceis de serem superados, principalmente por conta da estrutura física e pedagógica disponibilizada. As diferentes linguagens artísticas muitas vezes não são exploradas na prática pedagógica por não terem sido contempladas na formação inicial e continuada destes profissionais. Apesar dos sujeitos da pesquisa reconhecerem que o uso de imagens na prática pedagógica é extremamente importante, não evidenciaram quais são os critérios utilizados por eles e como a imagem é explorada na sala de aula.

Palavras – Chave: Tecnologias na Educação. Fotografia. *Stop Motion*. Letramento visual. Formação de professores

ABSTRACT

The present research is inserted in the Research Line – Theories and Practices of Teaching in Basic Education, as the Master Program in Education: Theory and Practice of Teaching, Federal University of Paraná (UFPR). It has as a research object the perception of a group of Art teachers participating in a training course, held in the city of São Bento do Sul/ SC. This study aims to present the perception of the teachers' group regarding the use of images and the exploration of the photographic language in pedagogical practice. To that end, objectives were drawn, as general is: To analyze the perception of the Art Teacher, in the use of photography and of the image, using the language of animation, through the use of the Stop Motion feature, while the possibility of the photographic language to be explored in the Multiliteracy. It has as theoretical framework: a) conception of literacy: (BRITO, 2010; REZENDE, 2015; RODRIGUES, 2017), b) Multiliteracy: (FOFONCA, 2015; ROJO, 2016), c) photography as a pedagogical resource and the use of technologies and research in the classroom: (AFONSO, 2014; CARVALHO, 2016; EGAS, 2017; GALVANI, 2016; BRANDÃO, 2016; CARVALHO, 2017; SOUZA, 2016; FERNANDES, 2017), d) The use of technologies and research in the classroom: (CAMAS, 2013; SILVA, 2016; PINTO, 2015; MAGALHÃES, 2014; COSTA, 2016; MACIEL, 2016; MELO, 2015; SILVEIRA, 2014). The present research starts from a qualitative approach (LUDKE, ANDRÉ, 2011; CHIZZOTTI, 2008) and has as research methods the participant observation and the analysis of the experiences carried out in class, considering the participants as teachers. As data collection instruments, questionnaires were used, with open and closed questions, at different times throughout the course, one at the beginning and the other at the end of the training. It was also decided to choose the narrative as a method of data collection. The results showed that the subjects recognize the need to use different technologies in the classroom to explore different artistic languages. However, the use of the photographic language and of different technologies in the classroom are still seen as difficult obstacles to be overcome, mainly due to the physical and pedagogical structure available. The different artistic languages are often not explored in pedagogical practice because they have not been contemplated in the initial and continuous formation of these professionals. Although the subjects of the research recognize that the use of images in pedagogical practice is extremely important, they did not show the criteria used by them and how the image is explored in the classroom.

Keywords: Technologies in Education. Photography. Stop Motion. Visual Literacy. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	A BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	19
FIGURA 2	OBSTÁCULOS DO PROFESSOR E SEUS FORMADORES.....	42
FIGURA 3	REGISTRO DE UM DAGUERREÓTIPO	46
FIGURA 4	REGISTRO FOTOGRÁFICO DE ROBERT DEMACHY.....	47
FIGURA 5	FILME "VIAGEM À LUA"(1902) DE GEORGES MÉLIES.....	53
FIGURA 6	CENÁRIO UTILIZADO EM UMA ANIMAÇÃO EM STOP MOTION...	54
FIGURA 7	OS LETRAMENTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	63
FIGURA 8	A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS.....	67
FIGURA 9	AMPLIANDO O OLHAR DA PESQUISA.....	78
FIGURA 10	O PRIMEIRO ENCONTRO.....	85
FIGURA 11	O SEGUNDO ENCONTRO.....	86

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	CONSTRUÇÃO DO MARCO TEÓRICO CAPES.....	26
QUADRO 2	CONSTRUÇÃO DO MARCO TEÓRICO- IBICT.....	31
QUADRO 3	CONSTRUÇÃO DO MARCO TEÓRICO- UFPR.....	35
QUADRO 4	AS NOVAS REALIDADES E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	42
QUADRO 5	METODOLOGIAS DO ENSINO DE ARTE.....	44
QUADRO 6	LETRAMENTO VISUAL E AS HABILIDADES DESENVOLVIDAS.....	65
QUADRO 7	MÉTODOS PIONEIROS DE LEITURA DE IMAGENS.....	70
QUADRO 8	A ABORDAGEM TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA.....	72
QUADRO 9	A PERCEPÇÃO DO MARCO TEÓRICO.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO BENTO DO SUL NO ANO DE 2014.....	80
GRÁFICO 2	NÚMERO DE PROFESSORES DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	81
GRÁFICO 3	PERCENTUAL DE PROFESSORES DA REDE INSCRITOS NA FORMAÇÃO.....	82
GRÁFICO 4	OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS NÍVEIS DE ATUAÇÃO	83
GRÁFICO 5	IDADE DOS PARTICIPANTES	90
GRÁFICO 6	A DEFINIÇÃO DE TECNOLOGIA PELOS PARTICIPANTES	91
GRÁFICO 7	O CONCEITO DE TECNOLOGIA DIGITAL APRESENTADO PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	91
GRÁFICO 8	O CONCEITO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL APRESENTADO PELOS PARTICIPANTES.....	93
GRÁFICO 9	AS TECNOLOGIAS UTILIZADAS NO COTIDIANO	94
GRÁFICO 10	OS BENEFÍCIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA	95
GRÁFICO 11	A ESTRUTURA DA ESCOLA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS	96
GRÁFICO 12	TEMPO CONECTADO NA INTERNET	96
GRÁFICO 13	SOBRE AS INFORMAÇÕES POSTADAS NA INTERNET	97
GRÁFICO 14	O USO DA INTERNET PARA O PLANEJAMENTO DE AULAS	98
GRÁFICO 15	PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO.....	98
GRÁFICO 16	AS DIFICULDADES PARA INTEGRAR AS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA	99
GRÁFICO 17	OS BENEFÍCIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA....	100

GRÁFICO 18	A DEFINIÇÃO DE STOP MOTION DOS SUJEITOS ANTERIOR À FORMAÇÃO	100
GRÁFICO 19	A POSSIBILIDADE DO USO DO ESTUDO DA LINGUAGEM DE STOP MOTION NA SALA DE AULA APÓS A FORMAÇÃO	101
GRÁFICO 20	A EXPERIMENTAÇÃO DE TÉCNICAS DE ANIMAÇÕES PELOS SUJEITOS.....	102
GRÁFICO 21	POSSIBILIDADES DO USO DA LINGUAGEM DE ANIMAÇÃO NA SALA DE AULA APÓS A FORMAÇÃO.....	102
GRÁFICO 22	O USO DE DIFERENTES LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA SALA DE AULA.....	103

LISTA DE SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
ARPA – *Advanced Research Project Agency*
ARPANET - *Advanced Research Project Agency Network*
BBS - *Bulletin Board Systems*
BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC- Base Nacional Curricular Comum
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CC – Creative Commons
CERN - *Centre Européen pour Recherche Nucleaire*
CETIC.br – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGI.br – Comitê Gestor da Internet no Brasil
DTPEN - Departamento de Teoria e Prática de Ensino
GEPEET – Grupo de Estudos e Pesquisa, Professor, Escola e Tecnologias Educacionais
GIMP – *Gnu Image Manipulation*
HTML - *Hypertext Markup Language*
HTTP - *Hypertext Transfer Protocol* – HTTP
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA – Iniciativa Educação Aberta
IP – *Internet Protocol*
MEC – Ministério da Educação
MIT- *Massachusetts Institute of Technology*
NIED – Núcleo de Informática Aplicada à Educação
NSFNET – *National Science Foundation Network*
OECD – *Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico*
OER – *Open Educational Resources*
ONU – Organização das Nações Unidas
PEA – Prática Educacional Aberta
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Docente

PNE – Plano Nacional de Educação

PUC/PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná

RD - Repositórios Digitais

REA - Recursos Educacionais Abertos

RIUT – Repositório Institucional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SAI – Sala de Aula Invertida

SME – Secretaria Municipal de Educação

SciELO – *Scientific Eletronic Library Online*

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCP – *Transmission Control Protocol*

TI – Tecnologia da Informação

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TDIC- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TMCE - Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFPR – Universidade Federal do Paraná (UFPR)

UNCTAD – *United Nations Conference on Trade and Developmet*

UNESCO – *Nation Educational, Scientific and Cultural Organization.*

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

URL – *Uniform Resouce Locator*

USENET – *Unix User Network*

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

WWW- *World Wide Web*

VLMC – *VideoLAN Movie Creator.*

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	APRESENTAÇÃO PESSOAL E O PERCURSO PEDAGÓGICO.....	15
1.2	APRESENTAÇÃO DOS CAMINHOS PARA O PROBLEMA DE PESQUISA.....	18
1.3	OBJETIVOS.....	23
1.4	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	24
2	CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	25
2.1	Trilhas: as pesquisas nos bancos de dados.....	25
2.2	As tecnologias no olhar do professor.....	37
2.2.1	O professor diante da era digital.....	41
2.2.1.1	A prática pedagógica do professor de Arte.....	43
2.3	A Fotografia: Uma breve história.....	45
2.3.1	O uso da Fotografia na sala de aula.....	50
2.3.2	A linguagem de animação em <i>Stop Motion</i>	52
3	TRILHANDO OS LETRAMENTOS.....	58
3.1	Os letramentos e multiletramentos.....	58
3.2	A formação do professor para os multiletramentos.....	63
3.2.1	A leitura de imagens na formação do professor de Arte.....	68
3.3	O ensino de Arte baseado na cultura visual.....	73
4	TRILHANDO METODOLOGICAMENTE A PESQUISA.....	77
4.1	Os caminhos para o ato de pesquisar.....	77
4.2	Locus da Pesquisa.....	79
4.3	Os sujeitos da Pesquisa.....	80
4.4	O curso de formação criado para a pesquisa.....	84
4.5	O Método e os instrumentos da pesquisa.....	88
4.5.1	Os dados coletados no primeiro questionário.....	89
4.5.2	Os dados coletados no segundo questionário.....	100
5	DOS CAMINHOS ENCONTRADOS AO CAMINHO ESCOLHIDO: A ANÁLISE DE DISCUSSÃO DA TRILHA.....	105
5.1	Da contemplação do objetivo a trilha escolhida.....	105
5.2	Análise e discussão das Percepções das Cartas Narrativas.....	111

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICE A.....	138
APÊNDICE B.....	139
APÊNDICE C.....	141
APÊNDICE D.....	143
APÊNDICE E.....	144
APÊNDICE F.....	145
APÊNDICE G.....	147
APÊNDICE H.....	149

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo inicia-se com a apresentação pessoal do autor escrita em primeira pessoa do singular, a fim de responder de quem se trata e o que o levou a chegar até aqui. Na sequência, é apresentado o problema de pesquisa, os objetivos, a metodologia, a justificativa, a construção do marco teórico e a organização da dissertação.

A pesquisa aqui proposta busca apresentar as percepções de um grupo de professores de Arte a respeito do uso da linguagem fotográfica enquanto potencialidade pedagógica, por meio de um curso de formação para professores.

No que diz respeito ao curso de formação, explorou-se a linguagem de animação em *Stop Motion*¹ enquanto desdobramento da linguagem fotográfica e possibilidade para que a Fotografia possa ser explorada na sala de aula.

Para tanto, outros aspectos também foram levantados, entre eles: a concepção de letramento visual e digital apresentado pelo grupo.

1.1 APRESENTAÇÃO PESSOAL E O PERCURSO PEDAGÓGICO

Iniciei a graduação de Licenciatura em Artes Visuais no ano de 2008 na Universidade Univille - Campus Joinville, após ser selecionado com uma bolsa integral oferecida pela instituição. Os meus recursos financeiros eram limitados e a concessão da bolsa de estudos foi primordial para a realização do sonho de ingressar no Ensino Superior.

Em relação a escolha do curso de graduação, optei em remeter o meu olhar ao passado e isso possibilitou-me lembrar de uma das minhas paixões da adolescência: as aulas de Arte.

Após refletir muito a respeito, cheguei a conclusão de que eu deveria investir em uma licenciatura, visto que trabalhar em sala de aula e com a disciplina de Arte me traria muitas mais possibilidades e desafios ao meu ponto de vista, se comparado a um curso de bacharelado.

Durante os anos de estudo na graduação, vários foram os obstáculos que dificultavam a finalização de todo o processo, entre eles o fato de eu precisar me

¹ Conforme Purves (2011), O *Stop Motion* é definido como a técnica de criar ilusões de movimentos, utilizando objetos de imagens quadro a quadro.

deslocar todos os dias até a cidade de Joinville, percorrendo uma distância total de aproximadamente 150 quilômetros, mas graças ao bom Deus perseverei e consequentemente encontrei na sala de aula uma nova oportunidade profissional.

O início da minha carreira no magistério se deu no ano de 2010, ainda na graduação, ao ser contratado em regime temporário para atuar na rede municipal de ensino na cidade de São Bento do Sul/SC, sob o vínculo de 20 horas semanais como professor de Arte² na Educação Infantil.

Ao final daquele ano, a convicção de que eu havia feito a escolha certa em relação ao curso de graduação era perceptível. Constatei a evolução das crianças e isso me motivou muito para continuar na área, possibilitando-me perceber o verdadeiro valor e a importância do professor na formação da criança.

Durante o ano de 2011 e o primeiro semestre de 2012, precisei realizar os estágios obrigatórios da graduação e a aplicação de um projeto de regência de classe nos diferentes níveis de ensino da educação básica. Simultaneamente a este período, mantive um contrato de trabalho na rede municipal de ensino, também em caráter temporário, para atuar 40 horas semanais distribuídas na Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais de duas escolas da rede municipal de São Bento do Sul/SC.

Apesar de ter sido um período intenso, posso afirmar que estar em sala de aula foi um ótimo laboratório, uma vez que me permitiu perceber que a prática de ensino atrelada apenas ao uso do livro didático não induz o aluno a buscar o conhecimento de maneira aprofundada e utilizar diferentes métodos e abordagens é essencial para o professor.

Ainda durante o período de finalização da graduação, na aplicação do projeto final nos níveis: Anos Finais e Ensino Médio, me deparei com a possibilidade de explorar um desdobramento da linguagem fotográfica, no caso a animação em *Stop Motion* por meio da utilização de dispositivos móveis e *softwares* de edição.

Esta escolha se deu devido as discussões ocasionadas durante as disciplinas do curso de graduação, que estavam pautadas nas atualizações das abordagens pedagógicas do professor.

² Nesta dissertação, referente ao termo utilizado para caracterizar o profissional que ministra a disciplina de Arte na educação formal, optamos pela terminologia de professor de Arte. Ao utilizarmos este termo denominador acreditamos facilitar a compreensão para o leitor. Entretanto, evidenciamos que na atualidade existem a possibilidade da utilização de outros termos denominadores, tais como: Arte-educadores (com hífen) e Arte/educadores (com barra).

Na construção dos projetos finais da graduação, fomos instigados a buscar temas ainda pouco explorados pelo professor no ensino de Arte na educação básica e após algumas leituras, constatei que as diferentes tecnologias ainda são pouco exploradas pelo professor de Arte. Desse modo, optei por uma prática pedagógica que pudesse utilizar uma linguagem atual e de fácil alcance para os jovens e dessa forma observei que a animação em *Stop Motion* poderia ser uma ótima opção.

Esta escolha foi desafiadora, pois eu pouco conhecia a respeito da linguagem de animação e softwares de edição. Portanto, tive que me preparar muito.

Em relação ao projeto final desenvolvido na graduação e tendo como foco central a exploração da linguagem de animação em *Stop Motion*, constatei que o envolvimento dos alunos na proposta foi muito acima do esperado e este fator possibilitou-me pensar a respeito de que o professor pode utilizar diferentes recursos tecnológicos para tornar os conteúdos mais atrativos.

Devido a boa repercussão da aplicação do projeto, passei utilizar a linguagem de animação em *Stop Motion* na minha prática de trabalho e com o passar do tempo esta prática transformou-se, por conta do surgimento de aplicativos específicos inseridos em dispositivos móveis, que permitiam a construção de animações sem a necessidade do uso de softwares instalados em computadores.

O contato aprofundado com a linguagem fotográfica, ocorreu durante a pós-graduação, no curso “Fotografia: Processos de produção da Imagem”, oferecido pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) Campus Curitiba, entre os anos de 2013-2014.

No ano de 2015, fui efetivado na rede municipal de ensino da cidade de São Bento do Sul e após a finalização do curso de pós-graduação, decidi ir além na minha caminhada pedagógica ao tentar ingressar em um programa de mestrado.

A primeira tentativa de ingresso ocorreu no ano de 2015 no Mestrado Profissional em Artes (Profartes), oferecido pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), da qual não passei na etapa da entrevista.

Por conta de algumas mudanças no cenário governamental a nível federal, não ocorreu a abertura de novas turmas por dois anos consecutivos e durante esse período decidi tentar o ingresso no Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino, oferecido pela Universidade Federal do Paraná. Na primeira tentativa ocorrida no ano de 2016, não passei da primeira etapa em que consistia na realização da prova escrita.

Na segunda tentativa, no ano de 2017 fui um dos cinco selecionados entre 61 candidatos para a entrevista e um dos três selecionados para ingressar no programa na subárea Educação e Novas Tecnologias, sob a orientação da professora Doutora Núria Pons Vilardell Camas.

Em relação ao ingresso no programa, posso afirmar que houve uma ampliação profunda em meu olhar sobre a minha própria prática de trabalho, pois passei a perceber que para o professor contemporâneo é primordial a exploração e direcionamento correto na sala de aula de diferentes tecnologias e letramentos. Portanto, este novo olhar, fez-me rever meu projeto e descortinar uma nova abordagem sobre um mesmo objeto que apresento na próxima subseção.

1.2 APRESENTAÇÃO DOS CAMINHOS PARA O PROBLEMA DE PESQUISA

Ao analisarmos o contexto escolar diante das exigências do ensino de Arte atual, podemos ressaltar que é necessário ao professor a utilização de uma abordagem atualizada para a exploração de diferentes linguagens artísticas na sala de aula, entre elas: Música, Dança, Teatro e Artes Plásticas.

A palavra linguagem, conforme Ferrari, Kater e Utuari (2015), pode possuir vários significados entre eles:

(..) é a capacidade que as pessoas têm em se comunicar e se expressar. É o conjunto de vocábulos (elementos de linguagem), as maneiras de expressar usando símbolos e atribuindo significados a esses símbolos. Existem ainda como definição a linguagem formal, que usamos quando escrevemos, desenhamos ou tocamos uma música, e a linguagem natural, quando usamos a voz, o gesto ou outros sinais corporais por instinto, como gritar diante de um susto, olhar expressando algum sentimento, chora, rir.(FERRARI, KATER, UTUARI, 2015, p.18)

Neste sentido, os autores evidenciam que as linguagens podem ser expressas de diversas formas, por meio da linguagem escrita, linguagem oral ou gestual, linguagem visual, linguagem sonora, linguagem cênica, linguagem corporal e linguagem audiovisual. Portanto, a linguagem não se limita ao ensino de uma língua e adentra outras áreas, entre elas a área da Arte.

Pillotto (2009) *et al*, também nos aponta que não nos comunicamos e interagimos com o nosso mundo apenas por meio da linguagem escrita ou oral, mas também por intermédio da expressão sonora, espacial, visual, social, corporal, entre outras. Desse modo, é de suma importância que a criança/aluno interaja por meio

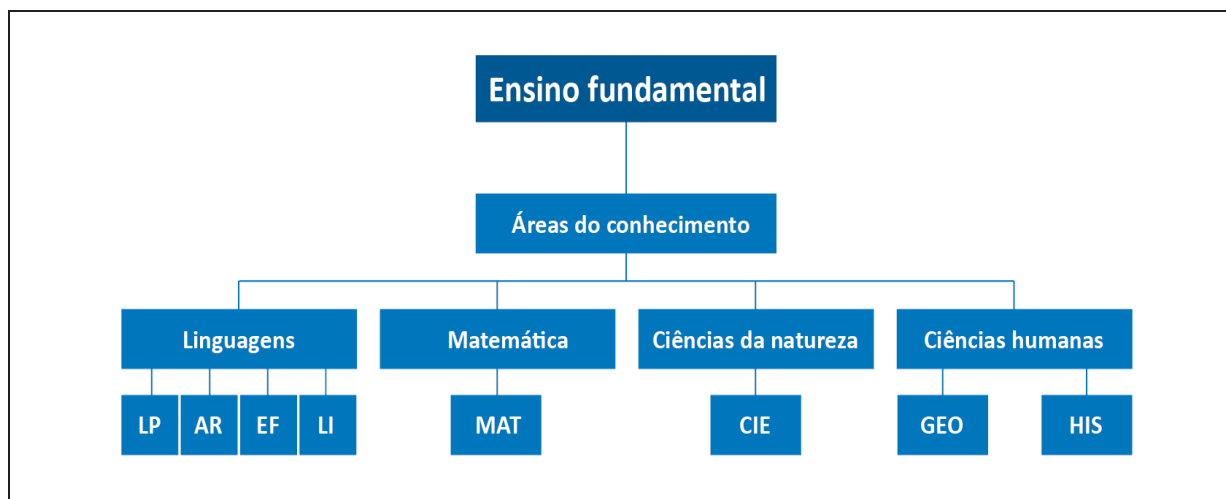
das múltiplas expressões e linguagens por estarem inseridas em seu contexto sociocultural.

No que diz respeito ao ensino de Arte atual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme Peres (2017), trata a Arte como componente curricular obrigatório, composto pelas linguagens da Música, Teatro, Dança e Artes Visuais, enquanto subcomponentes:

Em 23 de fevereiro de 2016, foi aprovada na Câmara do Senado o Substitutivo da Câmara dos Deputados que altera o parágrafo sexto do artigo 26 da LDB 9.394/96, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da Arte. Essa Ementa dispõe que as Artes Visuais, a Música, a Dança e o Teatro são as linguagens do componente curricular do ensino da Arte obrigatório nos diversos níveis da educação básica que trata o parágrafo do artigo 26 da referida Lei. Apesar dessa grande conquista da especificação das linguagens artísticas o componente curricular Arte não é posto como uma área de conhecimentos próprios na BNCC (PERES,2017, p. 29)

Contudo, apesar do reconhecimento em relação às especificidades das linguagens, a Arte deixou de ser tratada enquanto área do conhecimento, tornando-a subordinada à Área de Linguagens, conforme a figura a seguir:

FIGURA 1 – A BNCC NO ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: Par Plataforma Educacional (2018)

A subordinação da Arte à área de Linguagens, conforme Peres (2017), pode ocasionar a ideia de que a Arte passa a ser considerada enquanto disciplina auxiliar que poderá unicamente compreender um conteúdo da literatura ou da língua portuguesa, ocasionando omissão em relação aos seus conteúdos próprios. O autor

também nos indica que a leitura do documento da BNCC, permite verificar que a concepção de Arte presente nesse documento reduz o ensino dessa disciplina à mera expressão livre, sem oportunizar aos discentes um entendimento mais consolidado dos conteúdos peculiares do processo artístico.

No ensino de Arte atual, o professor de Arte, embora muitas vezes tenha uma formação específica para uma determinada linguagem (artes plásticas, música, teatro ou dança), necessita estar utilizando em sala de aula as diferentes linguagens, que segundo Maciel (2016), oportunizam aos discentes não apenas conhecimento, mas uma fonte para o desenvolvimento da sensibilidade e inspiração para a expressão da criança.

O uso de diferentes linguagens artísticas na sala de aula auxiliam na construção e desenvolvimento de diferentes letramentos que, de acordo com Paduan (2017) *et al*, são campos de exercício para prática do multiletramento e, pela natureza que possuem, fazem interagir diferentes aspectos da percepção intelectual e da percepção sensível permitindo dialogar com conteúdos de diferentes áreas.

Os multiletramentos, conforme Rojo (2012), são interativos, transgressores das relações de propriedade das ferramentas (textos, ideias, etc.) e também são híbridos, mistos de linguagens, mídias, culturas e modos. É necessário entender que há e houve um movimento iniciado pelo manifesto de 1996, nos Estados Unidos, (ROJO, 2013) que nos deu o suporte de entender que “as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço” fez com que “o cidadão contemporâneo tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver on-line” (DIAS, 2012, p. 8).

Entretanto, cabe-nos explicar que tal emergiu para a denominada Pedagogia dos Multiletramentos que é, justamente,

(...) pensar que para essa juventude, inclusive para o trabalho, para a cidadania em geral, não é mais o impresso padrão que vai funcionar unicamente. Essas mídias, portanto, têm que ser incorporadas efetivamente, todas elas, tvs, rádios, essas mídias de massas, mas sobretudo as digitais incorporadas na prática escolar diária. Então, eles vão propor uma pedagogia para a formação, isso lá em 1996, portanto, já há muitos anos atrás. A ideia é que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola, daí multiletramentos, multilinguagens, multiculturas. (ROJO, 2013, p. 1)

O que nos faz entender nosso caminho de pesquisa, posto que a formação de professores(as) deverá dar a capacidade de inserir o professor no saber.

Portanto, entendemos que o ensino de Arte, se apresenta enquanto movimento de novas metodologias de ensino e aprendizagem em Arte, conforme Fusari e Ferraz (2000), adquirindo o objetivo de revalorizar o professor ou educador da área. Desse modo, propõe uma discussão e redimensionamento em relação ao seu trabalho, diferentemente de quando ocorria no ensino da educação artística em que a preocupação estava centrada apenas na expressividade individual, tornando o aprofundamento do conhecimento em Arte insuficiente.

A pesquisa inicialmente proposta ao programa de mestrado, estava pautada em um objeto de investigação centrado na exploração da animação em *Stop Motion*, na sala de aula. Entretanto, trata-se de uma prática adotada por mim desde o ano de 2010. Neste período de tempo verifiquei que o uso desta linguagem na sala de aula, ocasiona resultados significativos no ensino aprendizagem dos alunos e diante deste fator, ampliar o objeto de pesquisa tornou-se primordial.

As reflexões fomentadas nas disciplinas, especialmente nas disciplinas “Educação e Novas Tecnologias” ministrada pela professora Dra. Núria Pons Villardel Camas e “Tópicos Especiais em Teorias e Práticas de ensino na Educação Básica I” (Mestrado Profissional) ministrada pelos professores Anderson Roges Texeira Goés e Rossano Silva, e “Tecnologias na Educação” (Mestrado Acadêmico) ministrada pela professora Dra. Glaucia da Silva Britto, possibilitaram-me perceber que o foco a ser entendido, explorado e estudado muitas vezes não está diretamente ligado ao aluno e sim aos métodos adotados por parte dos docentes para que o ensino e aprendizagem seja alcançado.

Deste modo, a soma das diferentes tecnologias digitais associadas à linguagem fotográfica, que abordadas em um curso de formação, facilitariam e levariam o professor a construir utilizando o stop motion uma compreensão do ensino de arte pautado pelo letramento visual.

No que diz respeito ao uso de diferentes tecnologias na sala de aula, conforme Camas (2013) *et al*, o docente tem experienciado novos modos de produzir, utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para desenvolver, planejar e avaliar a sua prática docente. Diante disso, analisar os sentidos que condicionam essa prática e os sentidos construídos, possibilita uma

compreensão aprofundada a respeito dessa nova realidade tanto no trabalho no interior da universidade quanto no cotidiano da prática docente.

Em relação aos recursos visuais que vêm sendo utilizados para fins pedagógicos, conforme Donis (1997), são apresentados critérios deficientes para a compreensão e avaliação dos efeitos que produzem. Diante do desafio do letramento visual³, o professor não deveria continuar mantendo uma postura ingênua em relação a este assunto.

Os jovens utilizam a Fotografia como um meio de registrar fatos que ocorrem no seu cotidiano e as máquinas fotográficas modernas, permitem que fotos sejam postadas nas redes sociais virtuais de maneira instantânea. Entretanto, muitas vezes, não sabemos filtrar as imagens utilizadas enquanto registro de nossas atividades cotidianas, ou seja, torna-se necessário o letramento visual e digital.

Diante disso, pensando na Educação Básica, surge a questão maior: **Qual é a percepção de um grupo de professores de Arte do Ensino Fundamental a respeito do uso da linguagem fotográfica e de imagens na sala de aula?**

De modo a esclarecer a linguagem fotográfica, o uso de imagens na sala de aula, utilizamos a linguagem de animação em *Stop Motion*, no qual consiste em ser uma técnica de animação que utiliza em sua construção a linguagem fotográfica. Portanto, o nosso objetivo é entender como um grupo de professores de Arte utiliza a linguagem fotográfica na sua prática educativa, demonstrando ser possível a exploração deste tema por meio da utilização da linguagem de animação.

Sabemos que, para responder tal questionamento outras questões de apoio surgirão, tais como: a estrutura oferecida pelas escolas para a efetivação do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), na sala de aula, são suficientes? Há o entendimento dos professores sobre a necessidade do uso de diferentes tecnologias em sala de aula?

De acordo com Chagas *et al* (2014), é evidente a necessidade da escola aprofundar novos estudos promovendo um encontro real entre os professores e tecnologias com o intuito de propiciar resultados melhores nas construções cognitivas e inserindo-os, desta forma, no contexto digital. O cenário educacional

³ Ao longo desta dissertação por uma questão metodológica decidimos em substituir o termo Alfabetismo, pelo termo letramento (vocábulo originado do termo em inglês *Literacy* (CAMAS, 2012). Por entendermos que o termo alfabetizar, por mais completo que se determina em Freire (1999) hoje já não mais dá conta frente aos diferentes letramentos que temos de atuar na formação de nossos professores e nossos alunos para poder viver numa sociedade que exige capacitação em multiletramentos (CAMAS, 2018).

solicita que o professor saiba utilizar os recursos pedagógicos tecnológicos para atuar no novo modelo de educação, no caso específico deste trabalho teremos o uso da linguagem fotográfica para o desenvolvimento e o envolvimento com diferentes linguagens no ensino da Arte.

Neste sentido, de modo a podermos responder nossas questões aqui trazidas, trazemos na próxima subseção, os objetivos a serem alcançados nesta pesquisa.

1.3 OBJETIVOS

O objetivo geral desta pesquisa pretende:

- Analisar a percepção do Professor de Arte, no uso da Fotografia e da Imagem, utilizando a linguagem de animação, por meio do uso da linguagem de animação em *Stop Motion*, em um curso de formação.

De modo a podermos atingir tal objetivo, criamos os objetivos específicos:

- Criar e desenvolver um curso de formação para professores de Arte e centrado na exploração de recursos que podem ser utilizados em sala de aula para estudo de diferentes linguagens, entre elas a animação em *Stop Motion*;
- Identificar e evidenciar a percepção e o entendimento das tecnologias, o letramento visual e o letramento digital, na prática pedagógica, com os professores participantes do curso de formação.

A presente pesquisa será realizada a partir da abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ; 2011). Buscaremos, portanto, analisar professores de educação básica, em um curso de formação, criado e desenvolvido para este estudo, ocorrido no ano de 2018 e que esteve centrado no uso das tecnologias em sala de aula para compreender a percepção dos professores acerca do uso da Fotografia, dos letramentos digital e visual. O pesquisador também atuou como ministrante nesse curso, que ocorreu no mês de Maio de 2018, conforme será tratado na seção Metodologia.

1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Este trabalho de pesquisa está organizado em seções: a primeira iniciou-se com a apresentação pessoal do autor, seguido do problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa, na tentativa de demonstrar a necessidade desta pesquisa.

A segunda seção traz como se deu a construção do marco teórico da pesquisa, os caminhos feitos pelo pesquisador de modo a reconhecer a temática e objeto deste estudo. Entretanto, antes é realizado reflexões sobre a disciplina de Arte e o uso de tecnologias em sala de aula, bem como o conceito de tecnologia, como norte para o entendimento da linguagem fotográfica e seus desdobramentos, tais como a linguagem *do Stop Motion* e seu uso pedagógico.

A terceira seção abordará os letramentos e multiletramentos, a formação de professores para os multiletramentos, a leitura de imagens na formação do professor de Arte e o ensino de Arte baseado na cultura visual.

A quarta seção são os encaminhamentos metodológicos, ou seja, cada passo da pesquisa, conforme os objetivos da mesma. Trazendo a natureza, o contexto e os sujeitos envolvidos, do mesmo modo os instrumentos da coleta de dados e o método que utilizaremos para a análise dos dados coletados.

A quinta seção traz a análise e discussão dos dados coletados pelo pesquisador e finalizamos o desenvolvimento deste trabalho com as considerações finais, na tentativa de respondermos as questões trazidas neste trabalho.

2 CAMINHOS DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A presente seção pretende ser norteadora na construção do marco teórico da pesquisa aqui proposta. Deste modo, apresentamos estudos sobre a utilização das tecnologias nas aulas de Arte e da linguagem fotográfica e seus desdobramentos, que nos trazem reflexões importantes sobre a prática educativa, bem como sobre a construção do conhecimento necessário para o entendimento a respeito das linguagens artísticas contemporâneas.

Utilizaremos o método de revisão sistemática, que conforme Costa e Zoltowski (2014), facilita a justificativa da realização de uma pesquisa e auxilia o trabalho de um pesquisador, permitindo conhecer quais trabalhos já foram abordados em relação ao tema investigado e de que maneira estes temas foram explorados.

2.1 TRILHAS: AS PESQUISAS NOS BANCOS DE DADOS

Por uma questão metodológica de pesquisa, traremos, nesta seção, a sistematização do conhecimento já elaborado acerca de nosso objeto de pesquisa, que é a utilização da linguagem fotográfica e o letramento visual pelo professor nas aulas de Arte. Para isso, escolhemos para nossa consulta os seguintes bancos de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBCT) e Biblioteca da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Era necessário verificarmos inicialmente o que já se havia estudado sobre o uso das tecnologias nas aulas de Arte e sobre a linguagem fotográfica na contemporaneidade.

Escolhemos como palavras chave de pesquisa os termos “TIC na sala de aula”; “Arte-Educação”; “Fotografia” e “Educação”. A finalidade da escolha destas palavras e conjunto de palavras foi a de podermos localizar os trabalhos que abordassem sobre a disciplina de Arte, Fotografia e o uso das TDIC, na sala de aula. Delimitamos o espaço temporal das publicações de 2014 a 2017.

Diante da seleção dos marcadores é importante ressaltar que tentamos utilizar inicialmente outros marcadores tais como: “Animação”, “*Stop Motion*” e “Ensino de Arte”. Entretanto, sem muitos resultados significativos e que viessem de

encontro com aquilo que estávamos propostos a pesquisar, tivemos que buscar por outros marcadores.

Fizemos a seleção inicial dos trabalhos que leríamos a partir dos resumos que trazemos nos quadros a seguir.

O primeiro banco de dados investigado foi o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fazendo-se a busca pelas palavras chave foram encontrados 166 resultados.

Na leitura dos resumos excluimos 159 trabalhos, por não tratarem da temática Fotografia e seus desdobramentos, Arte-educação ou TIC na sala de aula. Trazemos abaixo os 7 trabalhos selecionados, entre teses e dissertações:

QUADRO 1 – CONSTRUÇÃO DO MARCO TEÓRICO – CAPES

(continua)

Autor/ tipo de pesquisa	Ano	Título	Palavras-chave	Descrição	Resultados
AFONSO, Diogo Rodrigues (Dissertação)	2014	A fotografia como instrumento da educação visual	Fotografia. Educação do olhar. Sintaxe Visual. Cultura Visual. Interdisciplinaridade	Parte da educação pela arte, como ponto de partida para abordar a imagem fotográfica como elemento importante no desenvolvimento da alfabetização visual e conhecimento estético.	Propõe uma leitura de imagens fotográficas fundamentada na sintaxe visual, apresentando elementos de forma independente para uma compreensão mais ampla de imagens fotográficas e alfabetismo visual.
CARVALHO Jose Marcos Cavalcanti de (Tese)	2016	Qual o lugar da fotografia contemporânea ?	Arte. Fotografia. Linguagem. Contemporaneidade.	O trabalho trata das relações em torno da fotografia como precursora de visualidades que provocam mudanças em relação às outras linguagens artísticas.	O estatuto da fotografia como arte mudou no decorrer do seu desenvolvimento tornando-a atualmente um dos materiais mais empregados nos dias de hoje
EGAS, Olga Maria Botelho	2017	Metodologias artísticas de pesquisa em	Fotografia. Metodologias artísticas de	Investigação sobre como as imagens	O conhecimento visual produzido possibilitou a reflexão

(continuação)

(Tese)		educação e deslocamentos educação e deslocamentos na formação docente: A fotografia como construção do pensamento visual	pesquisa em educação. Formação docente. Artista-pesquisador. Professor. Ensino e aprendizagem.	fotográficas, tornam visíveis os problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem	sobre novos modos de deslocamentos na formação docente: A fotografia como construção do pensamento visual de contemplar os fenômenos educativos e ampliar as fronteiras interdisciplinar-res existentes entre Arte, Cultura e Educação
FOFONCA Eduardo (Tese)	2015	Entre as práticas de (Multi) Letramento e os processos de aprendizagem Ubíqua da cultura digital: Percepções estéticas de educadores das linguagens	Cultura digital. Linguagens. (Multi)letramentos. Aprendizagem Ubíqua. Percepção Estética	Aproxima a abordagem da percepção estética na prática educativa das linguagens à "Pedagogia dos (Multi) letramentos" e à aprendizagem ubíqua.	Ficou claro que os educadores já desenvolvem práticas educativas que vislumbram o ensino das linguagens integrado aos novos letramentos e às práticas multiletradas. Mas apontam a necessidade de uma formação continuada para que possam desenvolver, cada vez mais, uma dimensão estética interdisciplinar, possibilitada a partir dos diálogos constantes em outras áreas do conhecimento.
GALVANI, Vanessa Marques (Dissertação)	2016	Uma nova lente para o professor: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógica	Linguagem fotográfica. Documentação pedagógica. Formação de professores. Pesquisa baseada em arte. Abordagem Reggio Emilia	A partir da experiência de uma professora de educação Infantil e por meio do acervo fotográfico de suas ações pedagógicas construído entre os anos de 2012 e 2014, o trabalho aprofunda os processos pedagógicos	Revelou-se a potencialidade da memória coletiva da criança, na construção de novos conhecimentos na superação de estereótipos e na avaliação docente- oferecida como uma nova lente para o professor

(conclusão)

MAGAVE Jade Pena (Dissertação)	2014	O que acontece com a pesquisa quando a arte toma a frente?. Potencialidade da pesquisa baseada em arte	Arte. Construção do conhecimento. Pesquisa baseada em arte.	Discute a relação entre a arte e conhecimento e para isso explora a pesquisa baseada em arte tomando por base os escritos de Elliot Eisner e Tom Barone (2012), Joaquim Roldan e Ricardo Marin Viadel (2012)	Conclui que a potencialidade do uso da arte na pesquisa ressalta a importância dos processos de criação no processo de construção de conhecimento em uma pesquisa acadêmica.
PINTO, Paulo Rodrigo Ranieri Dias Martino (Tese)	2015	O uso limitado de dispositivos móveis em sala de aula por uma geração sem limites	Educação. TICs. Dispositivos móveis. Ensino-aprendizagem.	Buscou contribuir ao encontrar postas a indicar que dispositivos tecnológicos as escolas estão levando para as salas de aula e se estas instituições estão pensando pedagogicamente as atividades dos alunos que se utilizam destes aparelhos.	Concluiu que a educação pode ser vista atualmente como sócio-conectiva com origem no construtivismo, carece de larga formação aos docentes e atividades pedagogicamente pensadas, além de diferentes maneiras de utilização dos dispositivos, conforme a faixa etária e a disciplina.

Fonte: O autor (2018)

A leitura desses trabalhos enriqueceu o nosso olhar em relação à necessidade da escola de atualizar-se quanto ao uso das tecnologias, a importância da pesquisa em Arte e a necessidade do letramento visual. Portanto, tornou mais abrangente os nossos olhares acerca do uso da linguagem fotográfica na contemporaneidade.

Em relação ao desenvolvimento do letramento visual, Afonso (2014), aponta que a Arte pode ser utilizada, enquanto ponto de partida. O autor propõe a leitura de

imagens fundamentada na sintaxe visual⁴, abordando elementos individualmente, com o intuito de possibilitar a compreensão mais ampla sobre a leitura de imagens.

A pesquisa de Fofonca (2015), trata da aproximação da percepção estética na prática educativa das linguagens ao ensino dos multiletramentos, evidenciando que os educadores desenvolvem práticas que compreendem o ensino das linguagens e seus multiletramentos, mas apontam a necessidade de formação continuada para que possam desenvolver este processo.

A pedagogia dos multiletramentos conforme Fofonca (2015), refere-se à formação letrada com competências para assegurar os letramentos necessários nas práticas multiletradas, baseadas em ferramentas, tecnologias, semioses, linguagens e textualidades. Todavia, para que esta compreensão aconteça, o docente necessita possuir de elementos que tragam a construção de sentido em um olhar interdisciplinar, para que o fazer pedagógico tenha ressignificação por meio de uma percepção estética, habilidade e da ubiquidade.

A pesquisa de Pinto (2015), possibilitou indicar que atualmente a educação pode ser vista como sócio-conectiva⁵ e que carece de larga formação aos docentes e atividades pensadas de maneira pedagógica, levando em conta a faixa etária, a disciplina e quais dispositivos utilizar.

Na educação sócio-conectiva, conforme Pinto (2015), prevalece a importância do ensino da aplicação do conhecimento e formação de redes de contatos para as diferentes áreas profissionais e sociais dos estudantes e não mais somente a seleção de obras que o aluno necessita ler para seguir sua vida pós-escola, tal como funcionava no século XX.

Entendemos a partir da leitura destes pesquisadores que são necessários diferentes letramentos para desenvolver propostas educativas pensadas da melhor maneira quanto ao uso de diferentes tecnologias na sala aula. Entretanto, não traz a necessidade dos multiletramentos.

A formação continuada pode resultar em pesquisas em Arte, que por sua vez é o objeto de pesquisa de Magave (2014). O autor aponta a Arte enquanto

⁴ Conforme Afonso (2014), diferentes elementos visuais tais como o ponto, a linha, a forma, a cor, a luz e a sombra fazem parte do estudo da sintaxe visual e podem ser utilizadas enquanto complementos para o letramento visual por meio da linguagem fotográfica.

⁵ Conforme Pinto (2015), podemos entender a educação enquanto sócio-conectiva por manter em sua política educacional a característica da sociedade em processo de mudança permanente, mas que agrega, enquanto traços fortes na tecnologia a mobilidade e conectivismo, a partir de uma fragmentação da aprendizagem construtivista.

potencialidade para o desenvolvimento de pesquisas e que podem ser evidenciadas por meio de narrativas verbais e visuais, ampliando a visão sobre a importância dos processos de criação no processo de construção de conhecimento.

A pesquisa proposta por Egas (2017), tem como referência as imagens fotográficas que evidenciam os problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem e ocasionam na reflexão sobre os novos modos de contemplação sobre os fenômenos educativos. Esta pesquisa cria um diálogo com Galvani (2016), que apresenta dados em sua pesquisa, por meio de um acervo fotográfico de uma professora da Educação Infantil, sobre as suas ações pedagógicas, revelando a potencialidade da memória coletiva da criança, na superação de estereótipos, construção de novos conhecimentos e na auto-avaliação docente.

A pesquisa proposta por Carvalho (2016), apresenta a linguagem fotográfica enquanto precursora de visualidades, que ocasionam mudanças em relação a outras linguagens e como tal linguagem, mudou no decorrer do tempo, tornando-a, nos dias de hoje, uma linguagem muito utilizada. Esta pesquisa dialoga com Afonso (2014), Fofonca (2015) e Pinto (2015), pois torna-se muito importante entendermos por meio dos letramentos e multiletramentos como a Fotografia se transformou, ao longo do tempo, e quais são as suas potencialidades na contemporaneidade.

Após a análise e cruzamento de dados das pesquisas investigadas, ficou evidenciado a necessidade de letramentos e dos multiletramentos para entendermos o percurso da Fotografia e as suas potencialidades na contemporaneidade.

No que diz respeito ao uso das tecnologias na escola e seus multiletramentos, podemos ressaltar que a formação continuada é extremamente importante, visto que prepara o docente para lidar com recursos que ainda não domina e amplia o seu olhar em relação ao direcionamento de como utilizar tais ferramentas.

O segundo banco de dados investigado foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT). Nos trabalhos de formato eletrônico com texto completo, foram encontradas 152 teses e dissertações, destes 6 foram selecionados, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 2 – CONSTRUÇÃO DO MARCO TEÓRICO- IBICT

(continua)

Autor/ tipo de pesquisa	Ano	Título	Palavras-chave	Descrição	Resultados
BRANDÃO, Maria Aparecida de (Tese)	2016	Cultura visual e a formação do olhar: desafios conceituais e didáticos para o currículo escolar	Alfabetização visual. Leitura de imagens. Crítica de imagens. Fotografia.	O objetivo desta pesquisa é diagnosticar a origem das dificuldades de leitura e da crítica de imagens de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de ensino de Mauá/SP. Dentre as muitas formas de imagens, o recorte escolhido e apresentado foi a fotografia (fotografadas e criadas em ambientes digitais).	Evidenciou-se que o aluno exposto exageradamente à multidão de novas imagens fotográficas apresenta baixa capacidade de leitura de seus elementos essenciais, o que é reforçado pela ausência de tratamento nas atividades curriculares, mostrando que essas dificuldades não são consequências apenas do baixo trabalho na área de arte, mas da falta de uma tarefa coletiva, interdisciplinar, contínua e mesmo social.
CARVALHO, Jailson Araújo (Dissertação)	2017	Tecnologia e ensino de teatro: Diálogos para além da sala de aula	Teatro. Tecnologia. Educação	O presente estudo teve por objetivo investigar a tecnologia como alternativa para o processo de experiência estética teatral no Ensino médio	Foi possível elaborar três produtos estéticos, a saber: Performances Teatrais Digitais, Stop Motion e Fotografias cênicas
COSTA, Xavier d. (Dissertação)	2016	O uso das tecnologias da informação no processo de ensino aprendizagem: Um estudo de caso	Tecnologia da Informação. Ensino-Aprendizagem Mediação. Ensino Médio	O estudo buscou informações sobre o uso das tecnologias de informação no processo de ensino aprendizagem, em turmas do Ensino Médio.	A pesquisa apontou que a escola ainda está distante das expectativas de um ensino mediado pelas novas tecnologias, a ponto de nortear o desenvolvimento de uma aprendizagem contínua.
FERNANDES JUNIOR, Marco Antônio João (Dissertação)	2017	A fotografia como ferramenta interdisciplinar para o ensino de Arte e	Interdisciplinaridade; Ensino de Arte; Ensino de Ciências; Óptica;	O estudo faz uma reflexão sobre as produções artísticas e científicas, para	Nas respostas dos discentes observou-se a necessidade de práticas interdisciplinares para ampliar e

(continuação)

		Ciências	Fotografia	em seguida, propor alguns questionamentos revelados pela invenção da fotografia sobre a concepção da imagem como realidade das ciências	desconstruir determinadas imagens equivocadas que os alunos possuem em relação à arte e à ciência.
SILVA, Antonia Ladyjane Duarte da (Dissertação)	2016	As mídias e as tecnologias digitais no ensino de Arte	Pedagogia de projetos. Tic Ensino Fundamental	Buscou-se discutir a proposta de inserir mídias e tecnologias digitais nas aulas de Arte com uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual no estado do Rio Grande do Norte.	Concluiu-se que através da pedagogia de projetos e das tics o aluno poderá vivenciar e aprender de uma forma mais dinâmica no que se refere ao Ensino de Arte, ampliando seu interesse e conhecimento sobre o conteúdo estudado e vivenciado, compatilhando-os Presencialmente ou virtualmente na sociedade ao qual está inserido
SOUZA, Adrise Ferreira de (Dissertação)	2016	Da visão reprodutora de imagens ao pensamento fotográfico: Trajetórias para a construção de um novo olhar através do ensino de Artes Visuais	Ensino de Arte. Olhar. Fotografia. Estesia	O presente trabalho tem por finalidade apresentar os resultados de um ano letivo e suas reverberações nos fazeres artísticos e fotográficos dos discentes de sétimo ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Sant'Ana. Foram propostas	A relevância desta proposta para o ensino de Arte está na sua aplicabilidade voltada ao discurso, reflexão, produção e análise de imagens fotográficas, visto que a fotografia está inserida na contemporaneidade, não só nos setores artísticos, mas principalmente na sociedade. Faz-se importante instigar os estudantes a refletirem sobre a massificação fotográfica, e propor-lhes, uma produção mais consciente, responsável, respeitável e sensível através de estudos, reflexões, e produções fotográficas significativas, fomentando em suas

(conclusão)

					produções o caráter de estesia visual e da criação.
--	--	--	--	--	---

Fonte: O autor (2018)

Após a análise destes resultados, podemos ressaltar que Brandão (2016), em sua pesquisa propõe um diagnóstico sobre as dificuldades de leitura e da crítica de imagens, evidenciando que os alunos são expostos ao universo de imagens, mas possuem baixa capacidade de leitura de seus elementos essenciais. Desse modo, a perspectiva de leitura crítica de Brandão vem da adoção da cultura visual como marco teórico.

A ausência de tratamento deste tema em atividades curriculares, mostra que essas dificuldades não são resultantes apenas na área de Arte, mas da falta de uma tarefa coletiva, contínua, interdisciplinar e social. Ou seja, torna-se necessário a exploração do tema de leitura de imagem como uma forma de letramento, justamente por não estar contemplado em atividades curriculares.

O autor Carvalho (2017), em seu estudo com alunos do Ensino Médio, investiga a tecnologia enquanto alternativa de experiência estética. A pesquisa resultou na elaboração de três produtos estéticos: performances teatrais digitais, fotografias e animações em *Stop Motion*. Neste estudo ficou evidenciado a possibilidade do professor utilizar um misto de linguagens em atividades pedagógicas, com o intuito de criar um diálogo entre linguagens, portanto podemos apontar a necessidade de multiletramentos, conforme Fofonca (2015) apontava em seu estudo.

O autor Costa (2016), em sua pesquisa, propõe um estudo de caso a respeito do uso das tecnologias de informação no processo de ensino aprendizagem em turmas do Ensino Médio e evidencia que a escola está distante de um ensino mediado pelas novas tecnologias. A partir da leitura deste trabalho podemos ressaltar que a escola deveria utilizar em sua prática o uso efetivo das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, com o objetivo de nortear o desenvolvimento da aprendizagem de modo contínuo.

O autor Fernandes Junior (2017), em sua pesquisa, reflete sobre as produções científicas e artísticas, propondo questionamentos sobre a intervenção fotográfica na escola entre as disciplinas de Arte e Ciências. Este estudo evidenciou a necessidade da escola em adotar práticas interdisciplinares para desconstruir no

aluno imagens errôneas em relação à Arte e à Ciência. Portanto, a linguagem fotográfica pode ser utilizada enquanto possibilidade de diálogo entre disciplinas e o professor de Arte, por meio do uso da linguagem fotográfica em sala de aula, pode dialogar com outras áreas do conhecimento, enriquecendo o olhar e reconhecimento em relação à Arte.

O autor Silva (2016), discute a tentativa de inserção de mídias e tecnologias digitais nas aulas de Arte, em uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Evidencia que, por meio da pedagogia de projetos e das TIC, os alunos podem aprender de modo mais dinâmico, no que diz respeito ao ensino da Arte, aumentando o conhecimento e interesse sobre o conteúdo vivenciado e estudado.

O autor Souza (2016), em sua pesquisa, apresenta os resultados em relação aos trabalhos desenvolvidos ao longo de um ano letivo, em relação ao uso dos fazeres artísticos e fotográficos de alunos de uma turma de Ensino Fundamental, revelando que é importante para o professor instigar seus alunos a refletirem sobre a massificação fotográfica. Propondo-lhes uma produção consciente, sensível, responsável e respeitável, que fomente em suas produções o caráter de criação.

Esta pesquisa evidencia a necessidade de o professor utilizar um bom direcionamento em relação ao uso da linguagem fotográfica em sala de aula. Ou seja, é necessário por parte do professor a percepção da importância do uso desta linguagem em sua prática pedagógica.

Os trabalhos selecionados permitiram a ampliação do nosso olhar em relação ao uso mediado das TIC na sala de aula, a linguagem fotográfica enquanto elemento de letramento do olhar, a interdisciplinaridade e os obstáculos encontrados na escola para a efetivação do uso de diferentes tecnologias na prática pedagógica.

A Fotografia por se tratar de uma linguagem atual e usufruída largamente pelos jovens, pode ser utilizada para fins pedagógicos e não somente atrelada apenas ao ensino da Arte.

Diante dos trabalhos analisados, podemos evidenciar a necessidade da escola atualizar-se em relação a utilização das tecnologias na sala de aula. Para tanto, torna-se necessário um olhar acerca dos letramentos e dos multiletramentos, pois o docente necessita entender quais são os impactos do uso de linguagens contemporâneas no processo de ensino e aprendizagem, e quais são os benefícios ao adotarem as diferentes tecnologias como auxiliar no seu trabalho pedagógico.

Neste mesmo sentido caminha nossa pesquisa, por entendemos que para sentirmos os impactos possíveis devemos entender qual é a percepção que os professores possuem acerca de nosso objeto de estudo.

O terceiro banco de dados investigado foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Fizemos esta busca, pois sabíamos de dois trabalhos que estavam no repositório da UFPR e que não apareceram no repositório da CAPES. Fazendo-se a busca pelas palavras chave foram encontrados 125 resultados.

Na leitura dos resumos excluímos 122 trabalhos, por não tratarem da temática Fotografia, letramento visual ou TIC na sala de aula, restando 3 trabalhos entre teses e dissertações a seguir:

QUADRO 3 – CONSTRUÇÃO DO MARCO TEÓRICO- UFPR

(continua)

Autor/ tipo de pesquisa	Ano	Título	Palavras-chave	Descrição	Resultados
MACIEL, Viviane Cristina Carmo (Dissertação)	2016	Arte Multiconectada: o pensamento do professor de Arte, As tecnologias de informação e comunicação, as diferentes formas de letramentos e a educação.	Arte e educação. Linguagens artísticas. Professores de arte. Tecnologia da informação e comunicação. Letramentos.	Analisa como arte educadores do ensino Fundamental entendem o uso das Tecnologias da Informação e comunicação (TIC), em seu trabalho profissional.	Aponta a Arte como letramento e pode ser explorada de diferentes formas para que o aluno possa se expressar, buscando o envolvimento dos alunos, em conexão com as TIC, e outras áreas do conhecimento, contribuindo assim com o processo de diferentes formas de Letramentos.
MELO, Charlotte France Rieger Neves de Couto (Dissertação)	2015	Mídia-Educação e Professores: Pensando sobre formação continuada a partir da apropriação das mídias na educação	Professores. Mídia-Educação. Litoral do Paraná. Apropriação dos meios. Formação continuada.	Busca responder se os professores que utilizam meios de comunicação em sala de aula tem incorporado aspectos relacionando à Mídia-Educação às suas práticas pedagógicas	Necessidade de processos formativos que considerem a perspectiva das mídias na educação também como objeto de estudo, para uma abordagem crítica dos meios que considere a necessidade de formação do professor

(conclusão)

SILVEIRA, Lisiane Fernandes	2014	Práticas docentes e cultura digital: Redimensionamentos de processos pedagógicos de um grupo de oito professores de Curitiba/PR		O presente trabalho objetivou investigar a presença e influência da cultura digital na prática docente de um grupo de oito professores de Curitiba/PR	Análise crítica dos professores pesquisados, possibilitando novas atitudes, estratégias e iniciativas ao ensinar/formar
-----------------------------------	------	---	--	---	---

Fonte: O autor (2018)

A autora Maciel (2016), analisa em sua pesquisa como um grupo de professores de Arte do Ensino Fundamental compreende o uso das tecnologias no seu ambiente profissional, apontando que a Arte pode ser utilizada com os alunos de várias formas, constituindo-se de um letramento e que pode dialogar com o uso das TIC e outras áreas do conhecimento.

A pesquisadora aborda os letramentos, especificamente o letramento digital e traz a definição de uma nova terminologia denominada “Arte Multiconectada”. Por Multiconectada considera a conexão da Arte com outros conhecimentos, buscando uma forma de interação das TDIC com as quatro linguagens artísticas (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais) para colaborar nos diferentes letramentos dos alunos.

Dialoga com a pesquisa proposta por Melo (2015), que aponta a necessidade de processos formativos que levem em conta a perspectiva das mídias na educação, enquanto objeto de estudo por uma abordagem crítica dos meios e que considere a necessidade da formação docente não somente sobre a mídia-educação, mas também da perspectiva mídia-educativa.

A pesquisa de Silveira (2014), traz apontamentos a respeito da compreensão e análise crítica dos participantes da pesquisa diante das novas configurações culturais atuais.

A seleção destes trabalhos evidenciou a necessidade do professor compreender como acontece o uso de diferentes tecnologias em sua prática e a necessidade de formação com perspectivas mídia-educativas, permitindo discutirmos como a cultura digital pode influenciar a prática docente. Assim como, reforçou-nos que é necessário ao professor de Arte utilizar diferentes linguagens

artísticas na sala de aula, aprofundar e rever o entendimento do letramento digital e do olhar do professor sobre tais letramentos.

De modo a darmos conta de nosso objeto de pesquisa, observamos, a partir das leituras destes trabalhos que devemos nos aprofundarmos nas tecnologias e o uso pedagógico que o professor faz com seus alunos e a relação com os letramentos e multiletramentos.

Observamos nas leituras realizadas que nosso objeto de estudo que é analisar a percepção de um grupo de professores de Arte a cerca da linguagem fotográfica e do uso de imagens na prática pedagógica, é contemplado de certa forma pelos autores selecionados.

Entretanto, este aprofundar traz a necessidade de nas próximas subseções, o aprofundar na trilha apontada nas pesquisas acima e na pesquisa que desenvolvemos.

2.2 AS TECNOLOGIAS NO OLHAR DO PROFESSOR

A fim de entendermos o uso das tecnologias, na sociedade em que nos encontramos, consideramos importante trazer a discussão sobre o tema tecnologia, por fazer parte do contexto pedagógico escolar . Por esta razão é necessário termos clareza do conceito de tecnologia e o que o seu uso traz de diferencial, na prática educativa.

Ao partirmos do questionamento proposto por esta pesquisa, compreendemos estar inserido em um campo mais amplo e precisará se aprofundar nos sujeitos envolvidos que são os professores e os alunos, no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta subseção usaremos o conceito de tecnologia trazido por Chaves (1999) e a classificação das tecnologias pelos autores Brito e Purificação (2006) e Camas (2013) *et al.*

Posteriormente, discutiremos sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na sociedade em que nos encontramos, a implementação do uso das TIC na educação brasileira, os obstáculos encontrados pelos professores para o uso efetivo das tecnologias na sala de aula e os benefícios que o professor pode obter em relação ao uso das diferentes tecnologias na sua prática pedagógica.

A tecnologia conforme Chaves (1999), é tudo o que o homem inventou para expandir a sua capacidade sensorial, física, motora ou mental, tanto em termos de técnicas, artefatos ou métodos.

Ao analisarmos o conceito trazido pelo autor, podemos considerar enquanto tecnologia tanto objetos antigos tais como o lápis, quanto objetos atuais como celulares de última geração. Desmistificando a ideia de que tecnologia esta atrelada apenas às mídias digitais atuais.

As autoras Brito e Purificação (2006), consideram as tecnologias interdependentes e interligadas, baseando-se em Sancho (1988), para classificá-las em três grupos: físicas, organizadoras e simbólicas. No grupo das tecnologias físicas são incluídos os livros, canetas, computadores, etc (produto e não o processo). O grupo das tecnologias organizadoras são as formas de como nos relacionamos com os sistemas produtivos e o mundo que nos cerca (conjunto e conhecimento) e por fim, o grupo das tecnologias simbólicas trata de como estão relacionadas a forma de comunicação entre as pessoas, desde os idiomas escritos e falados até como as pessoas se comunicam.

Conforme Brito (2006), apud Gomes e Brito (2017) existem outras duas categorias: tecnologias educacionais e sociais. As tecnologias educacionais, são aquelas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem e as tecnologias sociais visam a diminuir os índices de desigualdade social.

O mundo digital contemporâneo, permitiu o surgimento de um novo termo: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), que conforme Camas (2013) *et al*, são os tipos de tecnologias que possibilitam o acesso instantâneo para todos que possuem equipamentos conectados à *internet*. Desse modo, vivenciamos a era da cultura digital e estar conectado à *internet*, possuir um dispositivo móvel ou acesso à conteúdos via rede nos tornam cidadãos de nossa era e parte integrante do mundo.

Por cultura digital, temos que digital é uma palavra usada principalmente quando faz referência ao uso dos dedos em computadores para utilizar aplicações eletrônicas em interfaces que o usuário precisa de tela para produção, armazenamento ou disseminação de dados ou de informações que são convertidas em sistemas com *bytes*.(CAMAS et al, 2013, p.181)

O crescimento da cultura digital, conforme Camas (2013) *et al*, tornou-se condição para acesso da informação e uma forma de inclusão e exclusão social.

Desse modo, os conhecimentos relacionados à mídia, novas tecnologias e processos de comunicação de massa, segundo Nogaro e Cerutti (2016), deveriam fazer parte dos saberes dos professores, para que não fizessem parte da exclusão.

As primeiras experiências e projetos de implementação das TIC nas escolas brasileiras, conforme Borges (2012) *et al*, ocorreram na década de 1970 e nas décadas de 1980 e 1990 tivemos o uso dos cd-roms e as primeiras experimentações piloto para o uso da *internet* nos espaços escolares.

No início do século XXI, a *internet* conquistou espaço na educação de forma mais significativa e modificou as práticas educativas presenciais, semi-presenciais e à distância.

Segundo informações encontradas no documento do Comitê Gestor Da internet no Brasil - Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras de 2015, a cada ano um número maior de brasileiros utilizam a *internet* e se apropriam principalmente das tecnologias móveis e de novas aplicações como meio de comunicação, relacionamento social e de consumo.

No contexto dos pesquisadores que tratam do tema tecnologia, as estatísticas têm sido cada vez mais relevantes nas investigações que tratam dos impactos das TIC na sociedade brasileira e para a construção de conhecimento científico sobre o tema. A difusão dos dispositivos móveis com conexão à *internet* amplia o potencial de acesso, criação, circulação da informação, interação, integração e participação social apontam novas possibilidades para a diminuição e superação da exclusão digital.

Dessa forma, acreditamos que a escola devia se manter atualizada em relação ao mundo em que está inserida. As práticas educativas deveriam contemplar diferentes técnicas e tecnologias, atualizada e contextualizada ao aluno. As TDIC podem ser utilizadas enquanto facilitadora no processo da aquisição e construção do conhecimento, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos.

Atualmente, a rede mundial de computadores, faz parte do nosso cotidiano enquanto ferramenta de comunicação e atualização de modo instantâneo. Este espaço virtual contém possibilidades de interação por meio de redes sociais, sites de entreterimento, banco de dados, etc.

Por ser um espaço para o conhecimento e o imaginário, no ambiente escolar, cabe ao professor selecionar estratégias que interfiram positivamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Desse modo, conforme Borges (2012) *et al*, o imaginário digital é uma atmosfera que apresenta um sistema amplo de imagens, textos, processos e configurações que caracterizam a cultura das mídias que atualmente são apoiadas amplamente pelas tecnologias digitais.

A utilização de diferentes recursos na sala de aula é um desafio para o professor, visto que requer um bom planejamento, direcionamento e o conhecimento de como utilizar determinadas ferramentas. Acreditamos que utilizar simplesmente um recurso em sala de aula para fins de reprodução de um determinado conteúdo pode estar fadado a ser apenas um recurso ilustrativo à aula quando não bem direcionado.

As tecnologias não substituem o docente, mas podem ser utilizadas enquanto recurso no processo de ensino e aprendizagem, conforme Maciel (2016), este fator já foi comprovado pelos pesquisadores Camas (2002, 2008, 2013, 2015), Almeida (2005) e Valente (2005). A mediação do professor para o uso das TDIC, na sala de aula é essencial e conforme Lima (2015), a forma como o professor faz uso das tecnologias e de como relaciona com o conhecimento prévio da criança, conteúdos e de que maneira ele relaciona com a cultura contribuem no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, acreditamos que embora o processo de ensino e aprendizagem da criança seja complexo para ser explorado, a mediação do professor é fundamental para que ocorra de modo significativo.

Valente (2005) analisa as questões técnicas e pedagógicas envolvidas no uso das TDIC na educação brasileira, evidenciando o desafio das tecnologias que com o passar do tempo tornam-se obsoletas e caem em desuso sem serem devidamente apropriadas pelos educadores. Para o autor, um professor deveria ser formado para levar em conta alguns aspectos tais como: formação constante, intervir adequadamente, possuir a distinção entre informação e conhecimento, ter o uso da tecnologia bem direcionado e considerar que domínio técnico e pedagógico não devam acontecer separadamente.

O contexto da sociedade atual, conforme Gomes e Brito (2017), requer novas maneiras de desenvolver currículos, ensinar, aprender, em um mundo

globalizado utilizar as TDIC é um modo de aproximação da geração que está inserida nas escolas. O professor de Arte ao contemplar o uso das TDIC, conforme Maciel (2016), mediando o processo ensino-aprendizagem para divulgar e ampliar o conhecimento em relação as várias formas de produções, gêneros ou técnicas contribui com o compreender a Arte e o fazer.

Em um mundo conectado, utilizar as TDIC possibilita conhecermos, virtualmente, diferentes obras artísticas expostas fisicamente em diferentes espaços museológicos e pesquisar dados sobre a vida de diferentes artistas e linguagens artísticas. Portanto, o uso destas ferramentas por parte do professor de Arte possibilita dinamizar a sua prática educativa e contribuir no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

2.2.1 O professor diante da era digital

Atualmente as inovações tecnológicas conforme Lima (2015), estão inseridas na vida cotidiana das pessoas e da escola. Contudo, muitos docentes não compreendem como usá-las, muitas vezes por não terem adquirido este conhecimento durante a graduação ou posteriormente nos cursos de formação continuada.

Portanto, conforme Righi (2012) *et al*, para que a valorização do trabalho pedagógico e a qualidade da formação profissional ocorram, a articulação entre instituições formadoras e a escola básica é imprescindível, de modo a valorizar o conhecimento desenvolvido pelo professor na sua trajetória profissional e suas experiências, bem como, o conhecimento sobre o direito à formação continuada em âmbito estadual e federal.

Acreditamos que a formação continuada é essencial para o professor, para que consiga desenvolver uma prática pedagógica com resultados significativos.

No que diz respeito à formação de professores para o uso computador na escola, segundo Silva (2016), por exemplo, deveria atingir quatro pontos fundamentais, descritos no quadro a seguir:

QUADRO 4 –AS NOVAS REALIDADES E A FORMAÇÃO DOCENTE

- a) propiciar ao docente condições para o entendimento de ferramentas enquanto novas maneiras de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento de conceitos já apropriados e possibilitando a busca de entendimento de novas ideias e valores;
- b) propiciar ao docente a vivência de experiências que contextualize o conhecimento que ele constrói;
- c) promover condições para o docente construir conhecimento sobre as técnicas absorvidas, entendendo como integrá-las em sua prática educacional, sendo capaz de superar barreiras de ordem pedagógica e administrativa;
- d) criar condições para o docente saber recontextualizar o que foi aprendido e a experiência vivenciada, durante a formação para a sua realidade, compatibilizando as necessidades de seus alunos e os objetivos que visa atingir.

Fonte: Adaptado de SILVA (2016).

O estudo apresentado pelo autor, permite pensarmos a formação de professores para o uso de outras ferramentas e linguagens na sala de aula, entre elas a Fotografia e a animação de *Stop Motion*. Deste modo, a formação docente não pode limitar-se à transmissão de informações e deve oferecer condições para a construção do conhecimento sobre o que foi transmitido e o entendimento de como incorporar este conhecimento na prática docente.

A pesquisa de Maciel (2016), desenvolvida com um grupo de professores de Arte evidenciou que algumas barreiras precisam ser superadas pelos professores e seus formadores, trazidas na figura a seguir:

FIGURA 2 – OBSTÁCULOS DO PROFESSOR E SEUS FORMADORES



Fonte: Adaptado de MACIEL (2016)

Concordamos com os apontamentos trazidos por Maciel (2016), visto que muitas vezes o professor de Arte utiliza uma metodologia repetitiva, superficial com o uso limitado de linguagens artísticas e detém de uma postura resistente ao novo incluindo o uso das TDIC, por justamente muitas vezes não beneficiar-se de uma formação pedagógica para o uso das tecnologias na sala de aula.

Neste sentido, a próxima subseção tratará a discussão sobre a prática pedagógica do professor de Arte, contextualizando como é o ensino de Arte atual e o uso das diferentes linguagens artísticas na sala de aula.

2.2.1.1 A prática pedagógica do professor de Arte

Segundo Barbosa (2010), o ensino de Arte está presente no currículo escolar desde o século XIX, com diferentes características conforme o contexto social e político de cada época.

Entretanto, acreditamos que o ensino de Arte atual é visto com um grau de importância inferior em relação às demais disciplinas que fazem parte do currículo escolar e como exemplo ilustrativo, podemos citar a implementação da BNCC, que propõe um novo direcionamento para a Arte e outras disciplinas, conforme evidenciado anteriormente nesta dissertação.

Barbosa (2010) aponta que pelo menos um quarto das profissões no Brasil, estão ligadas de maneira direta ou indireta à Arte e a escola é uma instituição que pode facilitar o acesso à Arte para a maioria dos alunos de nosso país. As práticas educativas aplicadas na sala de aula, segundo Ferraz e Fusari (1993), conectam-se a uma teoria de educação escolar, também chamada de pedagogia. Ao mesmo tempo, as nossas teorias e práticas possuem concepções filosóficas e ideológicas que influenciam tal pedagogia.

Desse modo, o professor ao direcionar a pedagogia do ensino de Arte de modo incorreto, pode transmitir a ideia de que esta disciplina não é tão importante quanto as demais.

Ao analisarmos o percurso histórico do ensino de Arte, conforme Maciel (2016), podemos destacar as seguintes metodologias⁶ de ensino:

⁶ O vocábulo “metodologia” conforme Camas e Brito (2017) deriva do latim *methodus*, cujo o significado é representado enquanto o caminho para a realização de algo. Desse modo, é o estudo dos métodos e o estudo dos caminhos para chegar a um dado objetivo.

QUADRO 5 – METODOLOGIAS DO ENSINO DE ARTE

- | |
|---|
| a) Tradicional: com o foco no aprendizado de técnicas e desenvolvimento de habilidades, por meio de atividades repetitivas e presente entre o século XIX à 1950. |
| b) Livre expressão: onde o processo e experiência é o mais importante e não o resultado e uso de variado de materiais, onde não há certo ou errado. Surgiu por volta de 1960 com a influência da Escola Nova |
| c) Sociointeracionista, surgiu na década de 1980 e é utilizada até os dias de hoje. Valoriza a relação da cultura com o conhecimento do aluno e as produções artísticas. Favorece a formação por meio das quatro linguagens: Artes visuais, Dança, Teatro e Música, com ênfase na experiência do aluno e o saber trazido de fora do ambiente escolar. Intermediação docente com o ensino pautado em três eixos: fazer, apreciar e contextualizar. |

Fonte: Maciel (2016)

As metodologias de ensino, descritas no quadro acima, nos permite entender o percurso do ensino de Arte. Entretanto, ressaltamos que para alguns pesquisadores esses termos não teriam precisão, apontando outros métodos/metodologias presentes no passado.

Camas e Brito (2017) apontam que o método é o processo pelo qual se chega ao conhecimento. A metodologia acaba sendo o entendimento de aplicações de diferentes métodos para produzir ou obter um dado conhecimento. Portanto, “a metodologia aplicada à prática de ensino pode ser entendida como um campo da pedagogia que se aprofunda na organização da aprendizagem dos alunos e suas devidas validações de aprendizagem”. (CAMAS, BRITO, 2017, p.316).

A pedagogia do ensino de Arte tradicional, conforme Fusari e Ferraz (1993), tem como base idealista a crença e indução de que o indivíduo é libertado, por meio do conhecimento adquirido. O processo de aquisição deste conhecimento é proposto através da ênfase exclusiva no professor, que repassa as informações para os alunos, caracterizando o ensino como mecânico e centrado na cópia. Este tipo de pedagogia esteve presente nas escolas brasileiras desde o século XIX, quando predominava a teoria estética pautada na reprodução.

A pedagogia sociointeracionista, conforme citado por Maciel (2016), valoriza diferentes linguagens e neste sentido,

O homem cria objetos artísticos ou tem no próprio corpo a Arte fazendo uso de diferentes técnicas e materiais, que pode resultar em uma coreografia, uma música, uma fotografia, um desenho, uma pintura, uma encenação, entre outros. Para produzir uma dessas composições, ele vai trabalhar com o objeto de estudo e com elementos fundamentais e específicos da linguagem escolhida. (MACIEL, p.49, 2016)

Portanto, no ensino de Arte atual, o professor pode utilizar diferentes linguagens artísticas para retratar informações de um dado conteúdo. Ao tratar assuntos relacionados ao estudo da música, este profissional pode por exemplo, pode utilizar a linguagem fotográfica, ou a linguagem do desenho, ou a linguagem pictórica. Desse modo cria-se a possibilidade de um diálogo entre linguagens.

O diálogo das linguagens artísticas nas Artes Visuais, conforme Veneroso (2007), é uma tendência pois as fronteiras entre as linguagens tradicionais estão cada vez mais frágeis. As linguagens artísticas tradicionais (Desenho, Pintura, Gravura, Escultura) podem se unir com linguagens artísticas não tradicionais (Mídias Eletrônicas e Fotografia), possibilitando um ponto de encontro e reforçando desse modo, ao nosso ponto de vista o conceito de Arte multiconectada.

O conceito de Arte Multiconectada, enfatizado por Maciel (2016), evidencia que além das linguagens estarem interligadas, a tecnologia pode ser utilizada como auxiliar na exploração das linguagens e na prática do professor.

No que diz respeito à fotografia conforme Fabris (2011), esta linguagem nem sempre foi considerada Arte e portanto, torna-se necessário socializar um breve percurso histórico com o objetivo de compreendermos como esta linguagem é vista atualmente e como passou a compor o universo da Arte enquanto linguagem artística. Desse modo, abriremos a próxima subseção.

2.3 A Fotografia: Uma breve história

A linguagem da Fotografia percorreu um longo caminho até os dias atuais, desde as primeiras tentativas de capturar imagens no século XIX até os aparelhos tecnológicos que conhecemos atualmente. Conforme Sant'Anna (2009), antes da invenção da fotografia impressa sobre o papel surgida no ano de 1817, a pintura de retratos era o único modo de registrar a imagem das pessoas. Todavia, desde o ano de 1525, pesquisadores tentavam encontrar um meio para que o rosto pudesse ser documentado além da linguagem pictórica.

A revolução industrial, conforme Kossoy (2012), favoreceu o desenvolvimento das ciências e desse modo, a Fotografia nasceu em um contexto de invenções que influenciaram de maneira decisiva nos rumos da história moderna.

Todavia, a tentativa de capturar imagens conforme Leite (2012), já ocorria no Renascimento por intermédio do uso da câmara escura. O princípio básico desta

técnica parte da utilização de uma caixa escura com espaço suficiente para locomoção do artista e um pequeno orifício em um dos lados da caixa, para que a luz adentre no local e ocorra a projeção de imagens de modo invertido. Esta técnica, possibilitava ao artista contornar os traços da imagem com tinta, tornando a imagem mais realista. No findar do século XVI, o orifício foi substituído por uma lente na tentativa de uma melhor visualização das imagens.

No século XIX, conforme Corção (2012), a câmara escura de Joseph Nicéphore Niépce, captou e registrou a primeira imagem fixada em uma superfície e de acordo com Leite (2012), isso foi possível devido à utilização do betume da Judeia. Entretanto, a técnica foi aprimorada por Louis Daguerre décadas mais tarde utilizando sais de prata para a fixação da imagem e espaços mais curtos de exposição.

O ano de 1839 foi decisivo para o início da Fotografia e conforme Proença (2005), a criação do Daguerreótipo por Louis Daguerre permitiu o sua expansão e desenvolvimento.

A captação da imagem neste equipamento, conforme Costa Neto (2011), era feito por meio da exposição de aproximadamente 25 minutos, para grafar a imagem em uma placa de prata sensibilizada com iodo vaporizado. O processo formava uma imagem detalhada que era revelada com o uso do vapor de mercúrio. O equipamento foi utilizado na Europa entre a década de 1840 à 1850, nos Estados Unidos até 1890 e no Brasil até o início de 1870.

FIGURA 3: REGISTRO DE UM DAGUERREÓTIPO⁷



Fonte: ResumoFotográfico (2011)

⁷ Registro de um daguerreótipo

Fonte: <<http://www.resumofotografico.com/2011/09/maquina-do-tempo-daguerreotipo.html>>. Acesso em: 05 dez 2018.

Entre os anos de 1854 a 1910, conforme Leite (2012), a Fotografia não continha uma linguagem própria e o movimento pictoralista foi uma tentativa de busca do reconhecimento da Fotografia enquanto Arte.

O termo pictoralismo, segundo Fabris (2011), deriva de “*pictorial photography*” que é uma expressão inglesa e remete a palavra *picture* (quadro ou imagem). O objetivo desse movimento era aproximar a Fotografia em relação à pintura, pois desta forma acreditava-se que os registros fotográficos poderiam ser considerados como Arte. Para tanto, os pictoralistas raspavam negativos e usavam a goma bicromatada com o intuito de interferir no resultado final da imagem.

O marco inicial do Pictoralismo conforme Kubrusly (2006) se deu por meio da publicação dos estudos de Vero C. Driffield e Ferdinand Hurter ao considerarem de modo científico os comportamentos das emulsões fotográficas, baseando-se na sensiometria⁸.

Entre os diferentes fotógrafos pictoralistas, podemos destacar Robert Demachy, que conforme Fabris (2011), foi um grande divulgador do uso da goma bicromatada no processo de fixação da imagem em diversos suportes. Ainda para a autora o movimento Pictoralista, começou a entrar em crise a partir da eclosão da Primeira Guerra Mundial, mas a partir do final do século XIX a fotografia passou a ser exposta enquanto Arte ao lado de pinturas em diferentes salões.

FIGURA 4: REGISTRO FOTOGRÁFICO DE ROBERT DEMACHY⁹



Fonte: Monovisions Black White Photography Magazine (2016)

⁸ Ciência que discorre sobre a relação entre a energia recebida por um material sensível e a quantidade de prata depositada após a revelação de uma imagem.

⁹ Registro fotográfico de Robert Demachy

Fonte: <<https://monovisions.com/robert-demachy-biography-pictorial-photographer/>>. Acesso em: 05 dez 2018

Na década de 1880, conforme Leite (2012) é publicado a primeira fotografia pela imprensa e Georges Eastaman desenvolve a primeira câmera portátil, a Kodak que possuía um filme em rolo com a possibilidade de registrar cerca de 100 imagens com o lema: você aperta o botão e nós fazemos o resto.

A empresa Kodak possibilitou a expansão do uso da linguagem fotográfica, por meio da produção de máquinas fotográficas portáteis e por décadas ficou conhecida como uma grande referência do ramo fotográfico.

A partir da década de 1900 a Fotografia passou a ser valorizada enquanto expressão própria e com autonomia diante dos outros tipos de linguagens artísticas. Nesta época conforme Fabris (2011), o grupo chamado *Photo-Secession* tinha como objetivo reconhecer o pictoralismo como um meio distinto de expressão individual e não como servo da Arte.

Os fotossecessionistas, conforme Leite (2012) defendiam a Fotografia sem manipulação e retoques nos negativos. Entre os anos de 1919 à 1938, a Fotografia embora resista em seguir as tendências artísticas da época, passou a se inspirar em movimentos artísticos de vanguardas, entre eles: o Surrealismo e o Cubismo. As técnicas de fotomontagem (manipulação de negativos) e fotograma (impressão da imagem sem o uso do negativo e câmara) são amplamente divulgadas

No ano de 1942, a empresa *Kodak*, conforme Leite (2012), introduz o filme colorido também conhecido como *Kodacolor* que permite a confecção de cópias em cores e na década de 1960 conforme Langford (2009), surge um novo modo de fotografar chamado instantâneo estético em que os fotógrafos passam a documentar cenas do cotidiano, concentrando-se em detalhes carregados de significados.

O desenvolvimento tecnológico favoreceu a expansão da linguagem da Fotografia pelo mundo ao longo do século XX. A partir das décadas de 1960 e 1970 a essa linguagem artística se popularizou e passou a ser utilizada por uma grande quantidade de artistas em diferentes lugares do mundo.

Em relação a década de 1970, conforme Leite (2012), as fotografias ganham maior importância como obras de Arte, passando a ser objeto de estudo acadêmico e estudada em universidades nos cursos de graduação e Steve Sasson em seu laboratório na *Eastaman Kodak* cria o que considera ser a primeira câmera digital do mundo.

Este equipamento era pesado e desajeitado. Gravava as imagens em uma fita cassete. Usava um revolucionário sensor chamado CCD e levava 23 segundos para formar uma imagem com resolução de 100 linhas em preto e branco. Como a câmera não possuía LCD, era necessário colocar a fita cassete em um reproduzidor portátil ligado a um computador que exibia a imagem em uma tela de TV. (LEITE, 2012, p.98)

A ideia não foi bem-sucedida, por não oferecer a possibilidade de criação de imagens com o auxílio de negativos e papel fotográfico que eram o diferencial da empresa.

A década de 1980, conforme Leite (2012), é marcada pelo reforço da visão da Fotografia enquanto forma de Arte de transmissão de informação, prazer e como meio de comunicação de mensagens políticas, sociais e publicitárias.

A Fotografia digital, conforme Oliveira (2005), surgiu no final da década de 1980 e contribuiu para a diminuição do uso da fotografia analógica, ocasionando o fechamento de fábricas de grandes empresas.

Todavia, o desenvolvimento tecnológico da Fotografia, segundo Corção (2012), tornou-a mais acessível em relação ao custo/benefício, favorecendo assim, um maior número de pessoas.

As pesquisas para que a Fotografia pudesse ser acoplada a um dispositivo móvel, conforme Landim (2015), iniciaram na década de 1990, mas apenas a partir do ano de 2000 se tornou realidade. O primeiro modelo comercial de um dispositivo móvel com câmera fotográfica acoplada foi o J-SHO4, da empresa Sharp. A empresa Samsung, alguns meses antes do lançamento do J-SHO4, lançou um dispositivo que permitia o uso de uma câmara fotográfica, mas de modo separado e o fato de não serem acoplados, permitiu o reconhecimento do dispositivo móvel concorrente como o primeiro a conter uma câmera fotográfica.

A manipulação computacional e o advento das câmeras digitais, conforme Santaella (2012), introduziram grandes transformações no universo fotográfico e com a tecnologia, o ritual fotográfico tornou-se um ato indiscriminado onde o errar não traz consequências. Desse modo, ganhou-se na democratização do seu uso, mas perdeu-se em especialização.

A Fotografia conforme Puls (2017), também está presente em diversos suportes tais como documentos pessoais, redes sociais e publicações impressas. Aos poucos ela inseriu-se na vida cotidiana, construindo narrativas visuais e tornando-se essencial no funcionamento da sociedade moderna.

Acreditamos que a tecnologia presente em nossos dias, auxilia o homem na construção do mundo imagético que o cerca. Parte dessa construção imagética é possível por meio de diversos equipamentos fotográficos e *softwares* de edição, que possibilitam uma infinidade de materializar imagens sobre inúmeros suportes. Entretanto, evidenciamos a necessidade do desenvolvimento do letramento visual para que as funções técnicas da Fotografia sejam exploradas corretamente na construção e criação de imagens.

Neste sentido, na próxima subseção abordaremos a Fotografia enquanto possibilidade pedagógica para ser trabalhada na sala de aula e como ferramenta auxiliar no desenvolvimento do letramento visual.

2.3.1 O uso da Fotografia na sala de aula

O mundo contemporâneo é extremamente imagético e todos os dias milhares de fotografias são produzidas para diversos fins. Conforme aponta Brandão (2015), vivenciamos hoje a chamada civilização da imagem na era da visualidade, da Cultura Visual, onde com o auxílio da tecnologia temos imagens por todas as partes.

Através do surgimento da Fotografia e a sua evolução ao longo do tempo, por meio da tecnologia, o homem possibilitou a si próprio representar o mundo de maneira estilizada.

Ao analisarmos a história da Arte, podemos perceber que as linguagens artísticas do desenho e da pintura até o surgimento da Fotografia, eram utilizadas pelo homem para representar o mundo de modo próximo do real.

Por esse viés, Maya (2008), nos aponta que podemos perceber o dispositivo fotográfico como um novo divisor na questão da reprodução da imagem, pautado na automação e na serialização precisa.

Os registros fotográficos conforme Sontag (2004), fornecem testemunhos de algo que ouvimos falar, mas que por algum motivo duvidamos e podem ser consideradas equivalente a uma prova sobre um determinado fato que aconteceu. Entretanto, apesar de tornar-se um *hobby*, a Fotografia não é praticada pela maioria das pessoas como uma Arte e acima de tudo é um rito social.

Os dispositivos móveis produzidos atualmente são dotados de inúmeras funcionalidade e de fácil manuseio que permitem a produção de imagens

fotográficas sem exigir o mínimo de conhecimento de técnicas do mundo da Fotografia. Em consequência disso, muitas vezes as pessoas passam a fotografar boa parte das ocasiões em modo automático, sem refletir que enquanto linguagem artística a Fotografia é merecedora de aprofundamento teórico e prático.

Diniz (2016), nos afirma que aprender a fotografar nos possibilita um alargamento de conhecimentos em várias áreas do saber e não apenas no campo artístico.

Assim como o uso mediado das tecnologias na sala de aula por parte do professor, acreditamos que o professor de Arte também deva mediar o processo de construção da leitura e produção da imagem fotográfica, instigando o aluno a praticar o exercício do olhar.

A linguagem da fotográfica, conforme Corção (2012), insere-se em uma vasta gama de contextos e usos, continuando sendo um elemento de grande relevância social e da margem a outras formas de interpretações de mundo, servindo como testemunha dos acontecimentos globais e do nosso cotidiano, divulgados, muitas vezes, nas mídias.

A Fotografia enquanto linguagem, conforme Leite (2012), apresenta um sistema de códigos visuais ou verbais, um instrumento de comunicação onde a primeira atribuição é significar, a segunda é afirmar o eu e a terceira é comunicar.

Na qualidade de linguagem imagética e elemento enriquecedor do letramento visual, conforme Afonso (2014), se torna um recurso importante para compreensão por aperfeiçoar a 'percepção visual do mundo e estimular a criatividade.

A exploração da sensibilização do olhar é outro fator que o professor deve levar em conta no uso da linguagem fotográfica na sala de aula, pois de acordo com Corção (2012), atualmente existe a banalização do uso da imagem fotográfica, ou seja muitas vezes não reconhecemos a importância desta linguagem na atualidade e o processo de leitura da imagem.

O entendimento de uma fotografia, conforme Santaella (2012), leva em conta três níveis de apreensão, como pode ser entendido pela exemplificação em sequência: primeiramente vemos uma foto (motivo), na sequência produz em nós algum tipo de sentimento e por fim surge a diferença entre ver foto e ler fotos. Com ênfase no caráter interpretativo, a linguagem fotográfica funciona como uma cartilha semiótica, em que a

imagem é um registro de um fragmento do mundo visível sobre um suporte químico ou efeito do processamento de sensores ópticos-eletrônicos.

A Fotografia enquanto forma de expressão conforme Lima (2015), é outro modo do qual o professor de Arte pode utilizar na sala de aula, pois permite às crianças expressar sua maneira de perceber a realidade, expressar suas identidades culturais e os seus significados pessoais. Neste sentido, por parte do professor é indispensável auxiliar a criança no desenvolvimento da sua linguagem visual, pois em uma sociedade permeada de imagens, aprender a ler diferentes tipos de imagens e que a Fotografia é um tipo de arte que possibilita ser explorada de diferentes formas e permite perceber a própria imagem fotográfica.

Por se tratar de uma linguagem de fácil manuseio e com uma vasta possibilidade de uso, o professor pode trabalhar a Fotografia de diversas formas na sala de aula. Desse modo, pode usá-la, por exemplo, enquanto forma de estudo e produção de retratos, diferentes releituras artísticas, formas de representações de gêneros da pintura, animações em *Stop Motion*, etc.

Portanto, na próxima subseção abordaremos a linguagem de animação em *Stop Motion*, com o intuito de entendermos o surgimento dessa linguagem e quais são os elementos inseridos no planejamento de uma animação.

2.3.2 A linguagem de animação em *Stop Motion*

Conforme Magalhães (2015), as palavras *Stop Motion* tem origem inglesa e traduzido para o português significam “movimento parado”, que a rigor é o fundamento de qualquer suporte audiovisual. A ilusão de movimento é feita por meio de uma sucessão de imagens fixas.

No que diz respeito a utilização desta linguagem no meio profissional, o autor afirma que

(...) genericamente toda animação que realiza o movimento com fotografias de objetos reais que na vida real são imóveis, parados (como bonecos de madeira ou de massinha, móveis, latas, caixas, cadeiras, enfim, qualquer objeto, de qualquer material) (MAGALHÃES, 2015, p.82)

A linguagem de animação em *Stop Motion*, conforme Magalhães (2015), surgiu concomitantemente ao cinema¹⁰ e os primeiros filmes de animação foram feitos com objetos em *Stop Motion*.

Conforme Zubler, Zanin e Ayres (2016), o efeito deste tipo de animação é obtido por meio da captura de diversos registros fotográficos de um mesmo objeto. Todavia, entre uma fotografia e outra, realiza-se pequenas alterações nos movimentos do objeto ou cenários. Cada imagem registrada recebe o nome de quadro e em uma produção profissional utiliza-se de 25 a 30 quadros por segundo. Entretanto, em animações amadoras, a partir de 10 quadros já obtém-se resultados satisfatórios.

Diante de uma animação em *Stop Motion*, o nosso cérebro conforme Moletta (2014), não percebe a mudança do quadro a quadro e por conta disso temos a sensação de ver as imagens em movimentos contínuos.

Conforme Santos, Modesto e Araújo (2015), Georges Méliès foi precursor no uso de efeitos especiais em filmes utilizando a técnica de *Stop Motion*. O filme “Viagem a Lua”, produzido no ano de 1902 por Méliès, tornou-se um dos principais nomes da história do *Stop Motion*.

FIGURA 5 - FILME "VIAGEM À LUA"(1902) DE GEORGES MÉLIÈS



Fonte: Revista Super Interessante (2017)

Conforme Moletta (2014) *apud* Santos, Modesto e Araújo (2015), a técnica de *Stop Motion* foi aperfeiçoada com o passar do tempo e utilizada de diferentes formas. Alguns autores a distingue de outras técnicas de animações. Por exemplo,

¹⁰ Conforme Magalhães (2015), os irmãos Lumière criaram o cinematógrafo que foi a primeira câmera capaz de registrar, em um rolo de filme diversas fotografias por segundo, através de uma manivela em que o operador girava de modo contínuo.

o “*Pixilation*”, é a uma técnica similiar que utiliza fotografias. Entretanto, o objeto a ser fotografado e movido são pessoas ao invés de bonecos, objetos estáticos ou desenhos.

Conforme Modesto e Araújo (2015), o autor Shaw (2012) *apud* Santos, nos indica que animação em *Stop Motion* independe de mídia, seja massa de modelar, desenho, manipulação de objetos. Desse modo, a técnica permite a flexibilidade e o aperfeiçoamento, possibilitando que cada profissional crie técnicas distintas na produção de animações.

No que diz respeito aos materiais utilizados em uma produção em *Stop Motion*, os bonecos em massa de modelar, conforme Magalhães (2015), são exemplos de materiais que podem ser utilizados e neste tipo de animação, o animador trabalha com bonecos de variados tamanhos e tipos, utilizando cenários muitas vezes em miniaturas.

FIGURA 6- CENÁRIO UTILIZADO EM UMA ANIMAÇÃO EM STOP MOTION¹¹



Fonte: O autor (2018)

Santos (2014), nos aponta que um dos fatores mais importantes para a construção de um boneco a ser utilizado em uma animação de *Stop Motion*, é a sua estrutura. Desse modo, o que faz o boneco segurar as poses é o seu esqueleto

¹¹ Registro fotográfico realizado durante a aplicabilidade de um curso de formação em parceria com a Universidade Uniasselvi, pólo São Bento do Sul/SC. Esta formação ocorreu também no ano de 2018 e contemplou alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais. A formação teve como objetivo demonstrar as possibilidades do uso de animações em *Stop Motion* na sala de aula. A formação ocorreu anterior à formação para professores e serviu como ajuste de alguns detalhes na aplicabilidade da formação voltada para a pesquisa.

interno, também chamado de armadura que pode ser feita a partir da usinagem de ligas de metais como aço inoxidável ou alumínio.

Na construção de personagens utilizados em animações de *Stop Motion*, podem ser utilizados diversos materiais e que segundo Magalhães (2015)

(...) podem ser feitos de forma simples com massinha ou bem sofisticados com estruturas de metal revestidas de látex, acrílico, gesso, espuma e roupas de pano. O importante é que tudo o que se pretende mover ou modificar nos personagens seja flexível ou modelável, por isso a massinha serve tão bem para este tipo de animação. (MAGALHÃES, 2015,p.83)

A produção de uma animação em *Stop Motion*, conforme Magalhães (2015), pode ser produzida rapidamente se comparada a uma produção de um desenho animado. Entretanto, fazer um filme de ótima qualidade demanda um maior investimento e cuidado. Pois, caso aconteça algum erro na animação, muitas vezes torna-se necessário refazer toda uma sequencia de cenas.

A estética de uma animação em *Stop Motion* se assemelha muito ao cinema ao vivo, pois conforme Magalhães (2015), se aplicam as mesmas técnicas de filmagem e iluminação de um filme com atores reais.

Para Bossler (2010), existem quatro etapas para de produzir uma animação em *Stop Motion* de modo simples: a) a escolha da história também chamado roteiro; b) construção de cenários e a modelagem dos personagens; c) produção dos registros fotográficos que incide em fotografar o personagem, modificar manualmente o seu movimento e fotografá-lo novamente; d) transferência das fotos registradas para um computador e posteriormente a utilização de programas de edição de vídeo.

Podemos ressaltar que atualmente, as edições de animações podem ser realizadas diretamente nos dispositivos móveis por meio de aplicativos, sem a necessidade de transferir tais imagens para um computador.

No que diz respeito a construção de um roteiro de animação em *Stop Motion*, Santos (2014) aponta ser necessário questionarmos os motivos pelos quais da utilização de tal linguagem e se funcionaria como animação. Para tanto, deve-se levar em conta se o proponente estaria disposto a investir esforço, tempo e uma série de questionamentos técnicos e orçamentários. Algumas pessoas iniciam uma animação com ideias visuais, outros pensam primeiramente nos personagens e

também há aqueles que gostariam de criar uma história utilizando uma técnica inovadora.

Outro recurso muito importante a ser utilizado na construção de uma animação é o *storyboard*, que conforme Santos (2014), permite pensar no visual para melhor desenvolvimento das ideias contidas no roteiro. Este recurso auxilia o cineasta a visualizar o que deve ser alterado e o que funcionaria na prática, consistindo na possibilidade de experimentação de composições das cenas, o pensar na fotografia, como os personagens irão agir e como será a iluminação das cenas.

Em grandes produções de animação, o autor que escreve ou adapta o roteiro inicial não participa do processo de storyboard. O storyboard é feito por um grupo de profissionais específicos, que desenham todas as cenas, incluindo os cortes e adaptam essas cenas, repetidamente, de acordo com as especificações do diretor. É comum fazer e refazer muitas vezes algumas cenas, no caso de produções como “ParaNorman” (2012), a história demorou anos até a finalização do storyboard. (SANTOS, 2014, p.79)

Por se tratar de uma linguagem que pode utilizar objetos de fácil acesso e manuseio, conforme Magalhães (2015), no espaço escolar é possível produzir uma animação em *Stop Motion* utilizando cenários construídos com cartolinas, bonecos de massinha simples e com fundo infinito com papel-cartão branco para eliminar cantos indesejáveis ou fixar objetos.

Portanto, os autores utilizados nesta subseção nos levaram a entender como a técnica de animação funciona e o quais recursos são importantes na construção de animações em *Stop Motion*.

Entretanto, para que este recurso seja utilizado de modo pedagógico, torna-se necessário ao professor a utilização de diferentes letramentos e multiletramentos. Desse modo, na próxima sessão buscaremos entender os diferentes letramentos enquanto concepções pedagógicas e suas potencialidades na abordagem pedagógica do professor.

A restrição ou limitação do uso de linguagens artísticas contemporâneas na sala de aula por parte do professor, pode estar relacionada muitas vezes, a falta de formação inicial e continuada, no tocante a necessidade do Letramento Visual e multiletramentos na contemporaneidade.

Desse modo, na próxima seção pretendemos discorrer a respeito do surgimento do conceito de letramentos e multiletramentos, evidenciando a sua importância e apresentando como acontecem as suas pedagogias.

3. TRILHANDO OS LETRAMENTOS

Nesta seção pretendemos discorrer a respeito dos letramentos e os multiletramentos enquanto concepções pedagógicas no ensino e na compreensão da Arte.

3.1 Os letramentos e multiletramentos

O termo Letramento é uma tradução para o português de “*literacy*” que em latim tem o significado “letra” e com o sufixo “cy” indica o estado do indivíduo que aprende a ler e escrever. Este termo é frequentemente confundido ou entendido equivalente à alfabetização. Conforme Brito (2010), geralmente quando queremos retratar o letramento nos dirigimos ao termo “letrado”, que por sua vez nos transmite o sentido de pessoa erudita, conhecedora de línguas e da literatura. Entretanto, a palavra letramento possui outra conotação.

A palavra *Literacy*, conforme Rezende (2015), nos dicionários de língua inglesa é traduzida como *read and write* (habilidade para ler e escrever). No Brasil, as habilidades de leitura e escrita estiveram ligadas, em primeiro momento, ao conceito de alfabetização. Com o passar do tempo, surgiram novas demandas no campo das práticas de leitura e escrita. Desse modo, passamos a utilizar o termo letramento.

O termo, conforme Brito (2010), foi introduzido por Mary Kato, na década de 1980, para atribuição à um novo fenômeno que passou a ser discutido no Campo das Ciências Linguísticas com o intuito de definir o impacto social dos estudos sobre alfabetização e da escrita.

Os letramentos conforme Camas (2012), são dependentes de diferentes capacidades a serem desenvolvidas nos indivíduos e por ser amplo, não se resume apenas em um único letramento. Portanto, no âmbito de uma educação para o nosso século se complementam na formação de alunos e professores.

A alfabetização até a década de 1980, conforme Rodrigues (2017), era pensada nos métodos sintéticos (alfabético, silábico, fônico) e nos métodos analíticos (sentencição, historieta, conto, palavração). Todavia, as estudiosas da área educacional Ana Teberosky e Emília Ferreiro modificaram a visão em relação a como o aluno aprende.

Atualmente, sabemos que para alfabetizar-se não basta o discente saber decodificar e codificar, mas sim lidar de forma autônoma em diversos contextos com os gêneros textuais.

O indivíduo alfabetizado conforme Soares (1998), é aquele indivíduo que sabe ler e escrever detendo o conhecimento apenas para si e um indivíduo letrado vive em estado de letramento utilizando socialmente a leitura e a escrita, praticando-as e respondendo de modo adequado as demandas sociais. Portanto, um aluno alfabetizado pode não ser necessariamente um indivíduo letrado.

O letramento acontece dentro e fora do espaço escolar. Segundo Rodrigues (2017), muito antes do aluno ingressar na escolar, por estar inserido em um ambiente cercado por letras, possuindo acesso a materiais escritos e convivendo com outras pessoas que fazem da escrita e leitura um hábito. Por isso, podemos dizer que o letramento é uma combinação de práticas ligadas ao uso, função e o contato social da escrita.

Entendemos que o letramento é concebido também por meio do contato visual, onde passamos a reconhecer símbolos, cores, formas e letras que fazem parte do nosso nome, placas de trânsito, anúncios publicitários, etc. Desse modo, também é possível utilizarmos o letramento no ensino de Arte e educarmos o nosso olhar por meio de leituras de imagens e de obras artísticas.

As linguagens atuais, conforme Ferrari (2015) *et al*, propõe um discurso que acontece em muitos formatos. Alguns discursos são diretos, outros são indiretos que podem seguir normas de linguagens ou possuírem caráter livre e poético. Essas variações acontecem a partir das escolhas daquele que se comunica e pode envolver mistura de modos de expressão.

Em relação ao uso da Fotografia, conforme Diniz (2016), a tecnologia permite aos jovens manterem contato estreito com a linguagem fotográfica, mas de modo diferente de como ocorria na época da fotografia analógica. As redes sociais estimulam uma proliferação desenfreada de imagens e a produção fotográfica é intensa no que se refere a quantidade. Tais imagens, são geradas sem critérios e de forma pouco reflexiva na maioria das ocasiões. Portanto, nos dias atuais há a necessidade urgente de um letramento visual.

Com a profusão dos meios digitais, celulares, tablets, webcams e o surgimento da internet, o volume de captura de imagens e a circulação delas alcança dimensões antes impensadas. (...) Não avaliamos mais sobre

como devemos gerar as imagens; simplesmente as multiplicamos e disseminamos desordenadamente sem pensar nos processos que precederam a fotografia digital. (DINIZ, 2016, p.23)

No âmbito escolar, para que a criança desenvolva o processo de leitura de imagens fotográficas, conforme Garcez (2005) *apud* Lima (2015), são necessários o desenvolvimento de outras habilidade atreladas à observação, memória, associação, análise, síntese e orientação espacial no sentido de dimensão. Tais habilidades, nos permitem entender como os elementos da linguagem visual (cores, linhas, formas, luzes, sombras, etc) foram organizados.

Mizzoeff (1999), sugere que na atualidade a nossa principal via de compreensão do mundo é visual e não textual, onde a televisão e a *internet* são campos emergentes para a proliferação do visual e a cultura visual que emergiu de diferentes disciplinas tais como: Estudos Culturais, Semiótica, Sociologia, etc.

Aprender a ler imagens é um processo lento, visto que o olhar da criança para a leitura de imagens, conforme Costa (2005), deveria ser trabalhado desde cedo, com intuito de possuírem um olhar de criticidade em relação às imagens inseridas no cotidiano e percebendo a existência de percepções variadas para uma mesma imagem.

No final da década de 1970, conforme Afonso (2014), com a expansão dos sistemas audiovisuais, a interpretação e leitura de imagens transformaram-se em um importante campo de estudo, fundamentado e influenciado pela teoria Gestalt pela Semiótica. Para a Gestalt ou “ psicologia da forma”

(...) a imagem se constitui da percepção, já que toda experiência estética, seja de produção ou recepção, resulta em um processo perceptivo. Nesse sentido, é evidente que a função da imagem no processo de ensinoaprendizagem não seja apenas ilustrativa, pois as sinapses, ligações eletromagnéticas e químicas entre os neurônios que formam nossos pensamentos se alimentam das imagens/signos, artefatos culturais externos que despertam as ligações sinápticas e a recuperação da memória imagética. (AFONSO, 2014, p.20-21)

No campo das artes plásticas, a educação estética passou a ser destinada para um letramento visual, que segundo Souza (2010) visava à promoção de competências de leituras de imagens em contextos interculturais.

(...) a aprendizagem artística passou a ser um elemento indispensável na educação geral, considerada uma das competências básicas ao lado do

letramento e da alfabetização numérica, porque as informações e a comunicação na sociedade contemporânea utilizam não somente a escrita, mas também múltiplos meios visuais, sonoros, mímicos e midiáticos. (SOUZA, 2010, p.6)

Para Stokes (2002), o letramento visual é definido como a habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens gráficas ou pictóricas, e também de transformá-la em imagens, e formas que nos auxiliem na comunicação.

De um modo geral, o letrado visual olha uma imagem cuidadosamente e tenta perceber as intenções da mesma. O letramento visual permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado. (SILVINO, 2012, p. 3)

O advento das tecnologias modernas, conforme Hernández (2009) impulsionaram a empresa Kodak no ano de 1961 a aplicar nos Estados Unidos o programa de ensino denominado *4hPhotography*¹² que objetivava mostrar como aprender a linguagem visual. O termo letramento visual, passou a ser utilizado por John L. no ano de 1969. Entretanto, Kovalik e Lambdin (1997) sinalizam que a origem deste conceito pode ser situada em alguns meios de comunicação nas décadas de 1950 e 1960.

No Brasil, a partir de 1980, conforme Pillar (2011), o ensino de Arte começa a ser repensado em novas bases conceituais e os professores passaram trabalhar a leitura de imagens e contextualização histórica. Enquanto produções realizadas com bases em obras de Arte, surgiram também as releituras.

No ensino de arte, leitura e releitura têm sido uma prática amplamente difundida, sem que muitas vezes se compreenda o que está implicado nessas dimensões do conhecimento da arte. Assim, problematizar a leitura e releitura no ensino de arte poderá auxiliar a entender suas similaridades e diferenças no contexto da sala de aula. (PILLAR, 2011, p.7)

Em relação aos estudos sobre leitura podemos identificar muitas definições, que de acordo com Martins (1994), podem ser sintetizadas em duas caracterizações: leitura como decodificação mecânica e leitura como processo de compreensão. Essas caracterizações são complementares, pois ao lermos necessitamos de

¹² Esse programa foi pioneiro em relação ao estudo da linguagem visual e durou entre os anos de 1961 à 1964, atendendo 100000 jovens nas escolas dos Estados Unidos e posteriormente vinculou-se a uma universidade.

ambas. Portanto, para compreendermos uma obra, precisamos primeiramente decodificá-la e se a decodificarmos sem compreender, a leitura não acontece.

Hernández (2009) aponta que para o letramento visual¹³ ocorrer com exatidão seria necessário uma reformulação curricular que possibilitasse perceber de maneira crítica, tendo em foco a análise e interpretação correta em relação aquilo que estamos vendo

Com tantos avanços tecnológicos, além do uso de letramento visual na escola e na sociedade, não há como negar que a prática artística contemporânea, em boa parte das ocasiões utiliza a tecnologia digital e por esse viés para pensar em um letramento na atualidade, devemos considerar a presença das tecnologias na nossa vida cotidiana, ou seja, a construção de um letramento digital se apresenta também como uma necessidade.

Por letramentos digitais, concordamos com Buzato (2006) que afirma ser redes de letramentos (práticas sociais) que se entrelaçam, apoiam-se e se apropriam mutua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas em contextos socioculturais limitados fisicamente e em contextos denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente.

As capacidades para acessar e procurar informações, conforme Fofonca (2015), bem como o gerenciamento, o armanejamento, o processamento, a produção, a comunicação e a avaliação de informações possibilitadas pelas tecnologias digitais também fazem parte destes tipos de letramentos.

Xavier (2002), nos aponta que a necessidade dos indivíduos dominarem informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de tornar a aprendizagem destes indivíduos mais eficaz e prepará-los para o mundo cercado por máquinas eletrônicas e digitais.

Conforme Fofonca (2015), as atividades de práticas visuais, audiovisuais, sonoras e escritas se interligam e se inter-relacionam na contemporaneidade, primeiramente por diferentes sistemas de signos, que recriam significações e produções de sentido e conseqüentemente, trazem aspectos diferentes da cultura.

O significado de letramento, com o passar do tempo modificou-se, passando a utilizar, conforme Rojo (2016), diferentes termos e conceitos, entre eles: letramento

¹³ Para Hernández (2009) o letramento Visual refere-se ao grupo de competências visuais que o homem pode desenvolver pela vista, integrando outras experiências sensoriais e quando tais competências acontecerem permitirá ao homem estar virtualmente alfabetizado.

(no singular), tipos e níveis de letramento, letramentos (no plural), práticas de letramento, multiletramentos e por fim novos letramentos. Na perspectiva dos multiletramentos, conforme Fofonca (2015),

(...) o ato de ler envolve articular diferentes modalidades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música, refletindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais. Este enfoque amplia-se e diversifica-se não só pelas maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas também de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento do (multi)letramento por meio das linguagens híbridas envolve, contudo, desafios para os leitores e para os agentes que trabalham com as linguagens de um modo geral. (FOFONCA, 2015, p. 55)

Diante do posicionamento do autor evidenciamos que atualmente é necessário para o professor, na sala de aula, o uso de multiletramentos, visto que o conceito de multi exemplifica as muitas formas de letramentos que podemos presenciar na sociedade atual. Neste sentido, na próxima subseção abordaremos a discussão em torno da formação dos professores para o uso dos letramentos e multiletramentos.

3.2 A formação do professor para os multiletramentos

Camas (2012), aponta que formar docentes para o uso dos letramentos nos leva a recordar as experiências vivenciadas pelos pesquisadores Dwyer, Sandholtz, Ringstaff (1997), na apropriação das tecnologias com o objetivo de modificar a prática pedagógica. As bases teóricas destes autores, nos oportunizam entender que é necessário pensarmos nos seguintes níveis:



Fonte: CAMAS (2012)

Primeiramente, segundo a base teórica dos autores evidenciada por Camas (2012), é necessário expor aos docentes e futuros docentes as tecnologias contemporâneas da sua época, de forma que possibilitem adotar as ferramentas e tecnologias que melhor convêm às habilidades iniciais e aos objetivos da aula. Na adoção firma-se “o conceito de uso significativo-crítico para a transformação do

professor, na intenção da mudança na sua prática pedagógica.” (CAMAS, 2012, p.55).

Feito o contato e o uso inicial prosseguimos para o nível da adaptação, que por sua vez, conforme Camas (2012), deve ser entendido como a ação de possibilidade de melhorar algo com as tecnologias adotadas, com o propósito de poder fazer melhor aquilo que já fazia sem as tecnologias, sejam elas digitais ou não.

O nível seguinte (apropriação) significa ter o início da autonomia de uso, integrando as tecnologias escolhidas e adotadas para uma determinada finalidade de ensino e aprendizagem.

De modo a poder-se trabalhar com a cooperação, colaboração e a partilha, entre outros pares da educação, como a criação de grupos na própria escola de diferentes áreas do conhecimento, porém em comum um projeto que os integre na formação. Quando se alcança a fase do apropriar-se das tecnologias, com a finalidade do processo educacional, já se instaurou o senso crítico de uso significativo, permitindo-se a autonomia da escolha da melhor ferramenta para um melhor processo educacional, isto pode gerar o inovar que é a perspectiva final da inserção das tecnologias na escola, na transformação e mudança na prática pedagógica (CAMAS, 2012, p.55).

A autoria e coautororia acontece no nível de apropriação. Todavia, no sistema educacional que temos é muito difícil contemplar uma escola inovadora que propicie projetos em que os professores possam passar por todos os níveis propostos. Portanto, conforme nossa interpretação de Camas (2012), a inovação vem após um processo e toda mudança advém de uma política pública que contemple o currículo e a avaliação bem como o pedagógico, as TIC ou TDIC e a formação de professores.

O uso de tecnologias de informação e comunicação com a finalidade de aplicar os domínios exigidos pela literacia perpassa pelo entendimento público e político da necessidade e capacidade de equipar de infraestrutura as escolas e os professores primeiro, para, então, pensar-se na mudança que altera a fôrma e a forma de se realizar o processo educacional, lembrando sempre que é falsa a ideia que inovar na educação é mudar a educação. (CAMAS, 2012, p.55-56)

Conforme Silvino (2012), a tecnologia utiliza recursos multimodais, que ligam as informações ao processo de aprendizagem da escrita e da leitura. O termo multimodalidade surgiu também a partir da necessidade de explicação sobre os

novos fenômenos relacionados ao uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Como nos explica:

A multimodalidade afirma que o sentido é construído, interpretado e expresso não apenas pela linguagem falada ou escrita, mas também por vários recursos disponíveis para a produção de sentido – imagens, cores, sons, movimentos e gestos. Juntos, estes meios de comunicação produzem significados e interferem nas relações de interação e aprendizagem dos indivíduos. (SILVINIO, 2012, p.2)

Dentro da perspectiva plural dos letramentos, nos aproximamos, do termo letramento visual. Portanto, além da habilidade de leitura e escrita, precisamos possuir a habilidade de usarmos a informação visual, trazendo a integração sobre os significados que as informações nos fornecem.

Procópio e Souza (2009) apud Silvinio (2012), citam as habilidades que o indivíduo desenvolve quando são letrados visualmente, conforme o quadro a seguir:

QUADRO 6: LETRAMENTO VISUAL E AS HABILIDADES DESENVOLVIDAS

1) Compreensão dos elementos básicos do design visual;
2) Percepção das influências emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas apresentadas nas imagens
3) Compreensão das imagens simbólicas, representacionais, explanatórias e abstratas.

Fonte: Silvinio (2012)

Nesta perspectiva, o professor de Arte ao utilizar a imagem na sala de aula, deve possibilitar ao aluno a percepção, construção de sentido, organização e expressão daquilo que foi compreendido a partir de diferentes aspectos.

No que se refere ao ensino das linguagens, Fofonca (2015), evidencia que é necessário o desenvolvimento de uma prática interdisciplinar e de acordo com a intensificação dos dispositivos móveis e do uso digital em rede. Nesse viés,

(...) a aproximação com a Cultura Digital e as repercussões que esta apresenta no âmbito do ensino das linguagens tornou-se uma constante em pesquisas de campos interdisciplinares e das Ciências das Linguagens, sobretudo por observarem que as linguagens podem ser compreendidas como integrantes de um todo expressivo e, portanto, desafiador para o ensino contemporâneo. Uma aproximação do ensino das linguagens no contexto da Cultura Digital pode estar presente numa simples tradução de mensagens expressas em distintas linguagens ou com o uso concomitante de várias delas, a um só tempo, desenvolvendo múltiplas leituras e novos letramentos (FOFONCA, 2015, p.50-51)

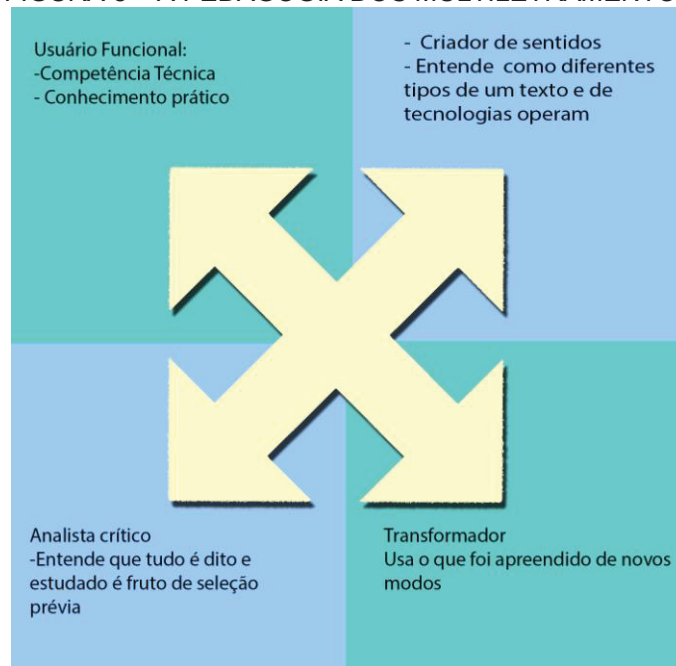
Conforme Ferrari, Fischer e Kater (2015), toda linguagem atual tem algo a dizer e propõe um discurso que acontece em muitos formatos. Alguns discursos são diretos, outros são indiretos que podem seguir normas de linguagens ou possuírem caráter livre e poético. Essas variações acontecem a partir das escolhas daquele que se comunica e pode envolver mistura de modos de expressão

Compreender a fusão das linguagens possibilita um trabalho do educador mais dinâmico, interdisciplinar e crítico. Todavia, torna-se um desafio constante, pois para que isso ocorra deve haver o rompimento de paradigmas, caracterizando que o próprio hibridismo cultural representa-se na contemporaneidade como uma necessidade constante. Assim, é necessário dispor de recursos que tragam os efeitos de sentido numa ação interdisciplinar, essencial para que os alunos construam sentidos e ressignifiquem sua habilidade estética. Este processo vislumbra novas possibilidades de diálogos com outros campos de conhecimento e novos processos estéticos. (FOFONCA, 2015, p. 51)

Fofonca (2015) aponta que o termo “Pedagogia dos Multiletramentos”, surgiu no ano de 1996, através do Grupo de Nova Londres (GNL) em um manifesto que ocorreu em uma cidade americana chamada Nova Londres e tinha uma proposta de educação linguística contemporânea, com o pensamento voltado sobre o que seria apropriado para todos no contexto dos fatores de conectividade global e diversidade local.

O grupo de Nova Londres nos anos 2000, conforme Rojo (2016) discute a pedagogia dos multiletramentos e propõe um diagrama com quadro quadrantes, para dizer como a pedagogia dos multiletramentos deveria acontecer.

FIGURA 8 – A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS



Fonte: Adaptado do programa escrevendo o Futuro (2016)

Conforme Rojo (2016), os quadrantes do diagrama são interligados. No quadrante Usuário Funcional verificamos que é preciso saber operar o dispositivo, os programas e aplicativos (requisito mínimo). Além disso é necessário que o usuário seja criador de sentidos, entendendo como diferentes tipos de um texto e de tecnologias operam. Portanto, o produtor é mais do que consumidor, pois precisa ser analítico crítico compreendendo que tudo a ser dito ou estudado, no sentido de que tudo é fruto de uma seleção prévia e desse modo, precisamos analisar e ler criticamente aquilo que estão disponível no digital para dar ao criador sentidos que transformam para ser transformador.

Nosso olhar para este tipo de pedagogia permite verificarmos que ainda não foi experimentada na totalidade, mas que conforme Rojo (2016), estamos começando a experienciar. Portanto, a pedagogia clássica em que o docente é detentor exclusivo do conhecimento e o aluno é mero receptor transforma-se drasticamente. A ideia é de um trabalho colaborativo em que a pedagogia de projetos tende a ser interdisciplinar e a tecnologia não é vista apenas como ferramenta ilustrativa e cada letramento envolve práticas e procedimentos técnicos funcionais específicos.

Os apontamentos elaborados neste capítulo nos permitiram entender que vivenciamos a era da visualidade e dos multiletramentos. Desse modo, a linguagem

fotográfica, a tecnologia e a leitura de imagens podem ser utilizadas na construção do letramento visual, que por sua vez, tem como base a definição pautada em outros tipos de letramentos.

3.2.1 A leitura de imagens na formação do professor de Arte

O ensino da Arte vem passando por transformações e até meados do século XIX, conforme Rossi (2009), acreditava-se que a aprendizagem em Arte se dava por meio da imitação pautada no uso de imagens e a educação se realizava pela instrução.

A influência das imagens, não era questionada tanto na produção artística quanto no campo da educação. Todavia, ao final do século XIX, surgiram críticas de como as crianças eram educadas na escola e conforme Rossi (2009), na nova visão de educação que estava surgindo, a apresentação de modelos deixou de ser considerada como educativa e, portanto, foi banida do ensino da Arte.

(...) passou-se a zelar para que o aluno não fosse contaminado pela imagem. Permaneceu na escola apenas a imagem produzida pelo próprio aluno; aquela que, supostamente, viria “de dentro”, carregada de subjetividade. O método que respeitava os princípios dessa nova educação (que ficou conhecida como Escola Nova) era a livre-expressão. (ROSSI, 2009, p. 14).

A livre Expressão conforme Ehrenzweig *apud* Barbosa (1975), objetivava a liberação proposta pelos artistas românticos e dadaístas, que liberavam suas sensibilidades subjetivas e individuais. Os conceitos tais como: liberdade, subjetividade, espontaneidade, expressividade e iniciativa individual propiciavam a ideia de que Arte não poderia ser ensinada e sim expressada.

Durante o Modernismo, conforme Rossi (2009), o rompimento com a imitação de modelos e a não intervenção do professor foram consideradas como respeito à natureza da criança. Todavia, durante a década de 1960, surgiriam críticas a essa abordagem e no Brasil, Ana Mae Barbosa alertava para o perigo de se tentar proteger a criança no que diz respeito ao contato com as imagens.

Com o advento do tecnicismo na década de 1970, conforme Rossi (2009), no Brasil embora houvesse a Lei 5692/71, no Parecer CFE 540/77¹⁴, na prática a situação da valorização e uso da imagem no ensino não se alterou.

A função e a importância do uso da imagem na educação conforme Rossi (2009), começou a mudar na prática escolar durante a década de 1980, quando surgiu em nosso país um movimento que questionava a educação artística enquanto disciplina escolar e que por meio de discussões sobre as relações entre Arte, educação e sociedade, objetiva a melhoria do ensino da Arte, tendo em vista a reflexão sobre a função da Arte na educação formal, conforme os novos pressupostos teóricos .

No entanto, muitos anos se passaram para que a imagem ocupasse um lugar de importância no ensino das artes visuais. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases n.º 9394/96 e com a divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em arte, os professores depararam-se com um enfoque coincidente com as discussões atuais. (ROSSI, 2009, p.16)

No que diz respeito ao termo leitura de imagens, segundo Araújo e Oliveira (2013), no campo educacional começou a ser discutido no final da década de 1970, sendo necessário um entendimento da leitura visual e que implicou na década de 1980, no surgimento de termos como alfabetização visual e gramática visual, ressaltados pelos autores Barbosa (1998), Dondis (2003) e mais recentemente, Pedagogia da Imagem e cultura visual, por Hernandez (2000), Barros (1997) e Barbosa (2002; 2008; 2011).

No que diz respeito, aos métodos pioneiros de leitura de imagem, apontam que Edmound Feldman, Roberto Ott, Michael Parsons e Abigail Housen são grandes referências. Desse modo, conforme Araújo e Oliveira (2013), as metodologias para a leitura de imagem no ensino da Arte, apresentados por estes pesquisadores, influenciaram teoricamente e metodologicamente as práticas para este tipo de ensino nas escolas brasileiras e tiveram como impulsionador o movimento de arte e educação (DBAE)¹⁵, surgido nos Estados Unidos e que trabalhou formas de se

¹⁴ A Lei n.º 5.692/71, no caput de seu art. 7.º, tornou obrigatória a inclusão de educação moral e cívica, educação física e educação artística e programas de saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1.º e 2.º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei n.º 869, de 12 de setembro de 1969.

¹⁵ Em 1982, com o surgimento do Getty Center for Education in the Arts, foi criada uma proposta americana e inglesa denominada Discipline Base Art Education. (D.B.A.E.)

pensar a Arte por meio do conhecimento, leitura da obra de Arte e sua história e o fazer artístico.

No quadro a seguir, apresentamos os métodos de leitura de imagens que os autores entendem ser pertinentes para o ensino de Arte contemporânea, surgidos inicialmente nos Estados Unidos durante a década de 1970:

QUADRO 7 – MÉTODOS PIONEIROS DE LEITURA DE IMAGENS

(continua)

Autor	Estágios e Descrição
Edmund Feldman Método conhecido como: Método que surgiu na década de 1970, a obra deveria ser analisada tendo em vista um método comparativo (de duas ou mais obras visuais) com o objetivo de apontar as semelhanças e diferenças.	<p>Descrever: Identificar o que se vê na obra visual, apenas o que está evidente.</p> <p>Analisar: Identificar na obra elementos da composição visual, estabelecendo relações entre os elementos.</p> <p>Interpretar: Dar sentido ao que observou na obra, procurando identificar quais os sentidos, ideias, sentimentos e expressões intencionadas pelo autor.</p> <p>Julgar: Emitir juízo de valor sobre a obra, se ela é importante ou não, se tem qualidade estética</p>
Robert William Ott Método conhecido como Image Watching (olhando imagens) Surgiu na década de 1980 e que propunha o desenvolvimento estético e o conhecimento da arte, baseado na produção artística crítica, estética e histórica da Arte. (OTT, 1989, 1997)	<p>Aquecer/ Sensibilizar: Preparação do material visual/obra de arte que será apreciado.</p> <p>Descrever: Descrever os aspectos formais da imagem</p> <p>Analisar: Analisar os conceitos formais da obra visual, como o artista organizou a sua composição visual</p> <p>Interpretar: O leitor interpreta a obra visual, apontando que sentimentos lhe são trazidos, ideias ou sensações</p> <p>Fundamentar: é ampliado ao leitor o conhecimento da obra visual por meio do contexto, da história da obra</p> <p>Revelar: o fazer artístico (produção) sobre a obra observada</p>
Michael Parsons Propôs, na década de 1980 um método que se baseava na compreensão de imagens em cinco estágios diferentes	<p>Favoritismo/Preferência/ Gosto Pessoal: Seleção de uma obra visual ou parte que goste.</p> <p>Beleza/ Realismo: Escolha de imagens ou obras visuais que são “bonitas” ou o tema é “bonito”</p> <p>Expressão: A expressão do artista é importante para compreender as intenções dele ao produzir a obra visual; que sentimentos, ideias ou sensações a obra expressa.</p> <p>Estilo/Forma: Interesse pelo estilo e composição visual da obra, buscando relacionar com a expressividade dela.</p> <p>Juízo/ Interpretação/Autonomia: Entender a validade da obra segundo seu contexto social e histórico, buscando compreender os sentido e experiência que trazem ao leitor.</p>
Abigail Housen Metodologia que se refere ao desenvolvimento da compreensão dos estágios de leitura de imagem em quatro fases.	<p>Descritivo/Narrativo/ Construtivo: Como a obra visual foi feita, sua composição, como o artista a produziu</p> <p>Classificativo: Quem é o artista que produziu a obra, em que ano e época foi feita, quais os materiais e procedimentos utilizados na sua produção.</p> <p>Interpretativo: Que sensações, ideias ou sentimentos a obra expressa.</p> <p>Recreativo: Fazer artístico baseado na mesma obra visual observada</p>

Fonte: Araújo e Oliveira (2013)

Essas propostas e estudos sobre leitura de imagens no ensino de Arte, conforme Araújo e Oliveira (2013),

(...) foram fundamentais para que uma metodologia deste ensino no Brasil fosse criada. Inicialmente com o nome de Metodologia Triangular e, posteriormente assumindo outras denominações como Abordagem e Proposta Triangular, teve na pesquisadora em arte/educação Ana Mae Barbosa a sua principal pioneira e referência nos estudos sobre leitura da imagem na arte e educação no Brasil. (ARAÚJO, OLIVEIRA, 2013, p.74)

A abordagem triangular conforme Azevedo e Araújo (2015), foi sistematizada por Ana Mae Barbosa quando era diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) e foi colocada em prática inicialmente na instituição citada, no período de 1987 a 1993.

Foi nesse contexto que a referida abordagem começou a ser experimentada com grande ênfase na articulação entre a teoria e a prática, no processo de ensino, aprendizagem e pesquisa, tendo como atores principais os estudantes e arte/educadores do município de São Paulo. Interpretamos que trabalhar com os estudantes da escola pública da capital paulista foi uma escolha política, identificada ao processo de descolonização, pois o MAC/USP abriu suas portas, expondo seu acervo àqueles tidos como sem vez e sem voz (AZEVEDO, ARAÚJO, 2015, p. 351)

Conforme Paduan (2017) *et al*, o lançamento da obra “A imagem no ensino da Arte”, no ano de 1991, marca a primeira publicação em livro das bases a Abordagem Triangular, nomeada na época por Ana Mae Barbosa como Metodologia Triangular.¹⁶

Essa abertura conceitual é muito importante. A Abordagem Triangular é uma ferramenta para diferentes construções dentro do amplo e multifacetado campo da arte/educação. Apoia-se em três bases: o contextualizar, o fazer e a leitura da obra de arte e imagem. (PADUAN, et al, 2017, p.13)

.No Quadro 8 apresentamos as principais características da Abordagem Triangular trazida por Ana Mae Barbosa, tendo como referência as contribuições de Araújo e Oliveira (2013):

¹⁶ O uso do termo Metodologia Triangular, segundo Barbosa (2010), era uma designação autoritária e que poderia anular conceitualmente a função do professor de Arte. Portanto, optou-se pela substituição para Abordagem Triangular.

QUADRO 8: A ABORDAGEM TRIANGULAR DE ANA MAE BARBOSA

(continua)

Eixos Norteadores	Descrição
Contextualização	Contextualização da obra de arte. Conhecer/ analisar a história da obra e o contexto de sua produção, bem como o artista e época em que foi produzida, relacionando-a com o contexto atual, pensando a obra de arte de uma forma mais ampla, para, conseqüentemente ampliar o conhecimento em Arte.
Leitura da Obra de arte/ apreciação	Apreciação, percepção, sensibilização, leitura de imagem por meio da gramática visual. Conhecer os elementos visuais da obra, para descobrir e discutir questões que ela revela. Conhecer a obra e compará-la com obras e artistas de outras épocas ou não, interpretando-a subjetivamente.
Fazer artístico	Momento de criação, produção, de representação e expressão artística. A obra observada é uma boa referência para estimular o indivíduo a criar artisticamente, experimentando diferentes linguagens, sem que seja uma cópia ou modelo estereotipado da obra observada. Deve-se preservar a criatividade e a livre expressão na criação de uma nova obra.

Fonte: Araújo e Oliveira (2013)

Conforme Araújo e Oliveira (2013), podemos notar que a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa é similar aos estágios fundamentais de Edmund Feldman, e descritivo/narrativo/construtivo e classificativo, abordados por Abigail Housen, ao contextualizar a obra, o artista, época de produção, entre outros, fundamentais para a nossa ampliação do conhecimento em Arte. Outra similaridade, se refere ao eixo fazer artístico, que encontra familiaridade com os estágios revelar abordados por Robert Ott e recreativo, de Abigail Housen, no que se refere à produção artística baseada em obras visuais.

Conforme Paduan (2017) *et al*, os eixos da Abordagem Triangular não deveriam ser considerados enquanto níveis ou etapas. O fazer, o ler e contextualizar participam de um mesmo processo de ensino-aprendizagem, e seus campos se misturam em uma relação dinâmica e não hierárquica.

Dessa forma, conforme Araújo e Oliveira (2013),

(...) é muito importante dizer que as ações — ler/contextualizar/fazer — que constituem a Abordagem Triangular são articuladas e que a contextualização exerce um papel muito significativo na produção de

sentidos do universo de imagens, quer sejam elas obras de arte, quer sejam elas cultura visual. A contextualização ao interligar o gesto de ler ao gesto de fazer torna significativa a experiência estética; passamos a dizer algo sobre a imagem que tem sentido para nós (ARAÚJO, OLIVEIRA, 2013, p. 4)

A imagem, conforme Barbosa (2010), pode ser utilizada enquanto forma de apreciação estética no sensibilizar e educar dos alunos por ser um aprendizado imediato. Desse modo, o uso da imagem pode ser considerado como um dos pilares mais importantes no ensino da Arte.

A Abordagem Triangular reúne apreciação estética, história da Arte e o fazer artístico. Dessa forma, ao criar o aluno assimila o que aprendeu por meio da contextualização, da leitura e do seu olhar sobre a obra utilizada como referência.

A leitura e releitura de imagens, conforme Pillar (2011), deveria ser trabalhada por todos os professores de Arte, pois permite uma leitura crítica do mundo. Todavia, torna-se apenas significativa quando estabelecemos relações entre o objeto de leitura e nossas experiências de leitor. A leitura é um processo de compreensões simbólicas e formais, não importante a linguagem e atribui significados.

O letramento visual, conforme Afonso (2014), deveria ser exteriorizado por meio de diferentes referências, entre elas: a leitura de imagens e a compreensão crítica da cultura visual.

Portanto, na próxima subseção pretendemos aprofundar o nosso olhar a cerca da cultura visual e as suas possibilidades enquanto ferramenta educativa para ser trabalhada em sala de aula no ensino de Arte.

3.3 O ensino de Arte baseado na cultura visual

Por cultura visual concordamos com Hernández (2009), que aponta ser uma coleção de aportes intelectuais sobre as práticas visuais e que faz parte das Artes Visuais, vinculando-se aos estudos culturais e à teoria crítica.

Conforme Mirzoeff (2003) *apud* Pougy e Vilela (2017), estudar a cultura visual nos permite compreender a vida contemporânea e é um lugar de definição em termos de gênero, classe, identidade racial e sexual e de interação social.

Enquanto conceito, este campo de estudos “oferece uma série de estruturas teóricas e metodológicas para repensar o papel das representações visuais do

presente e do passado e as posições de visualizações dos sujeitos”. (HERNANDÉS, 2009, p.9).

A cultura visual não se refere unicamente à uma série de objetos e sim um campo de estudo que

(...) é geralmente considerado como constituído por dois elementos próximos: as formas culturais ligadas ao olhar e que chamamos de práticas de “visualidade”; e o estudo de um amplo espectro de artefatos visuais que vão além dos coletados e apresentados em instituições artísticas. (HERNANDÉZ, 2009, p.12-13)

A compreensão da cultura visual conforme Hernández (2000), implica em aproximarmos todas as imagens de todas as culturas e com um olhar de investigação, capaz de interpretar e dar respostas para o que acontece no mundo em que vivemos. Portanto, vincular a educação à cultura visual pode

(...) ser a conexão para nos religar no caminho para se ensinar tudo aquilo que se pode aprender nesse cruzamento de saberes que é a arte e conectar o que se ensina e o que se aprende na escola com o que acontece além dos seus muros. (HERNÁNDEZ, 2000, p.51)

As imagens para a cultura visual, conforme Pougy e Vilela (2017), são compreendidas enquanto mediadoras de valores culturais e por isso uma das finalidades da educação baseada nesse tipo de cultura é reconhecer as diferentes metáforas intrínsecas na imagem, para a valorizarmos e dessa forma estimular a produção de novas metáforas

Nesse sentido, a Arte-educação baseada na cultura visual busca dirigir o olhar dos estudantes para uma sensibilidade e crítica apuradas ao permitir que se sintam capazes de produzir, conhecer e apreciar arte, de conhecer as histórias das artes e a história da vida dos diferentes artistas. (POUGY e VILELA, 2017, p. XVIII)

O ensino de Arte baseado na cultura visual conforme Hernández (2010), pode ser trabalhada desde os primeiros anos do Ensino Fundamental e possibilita descobertas, experimentações e diálogos para as crianças que por sua vez, participam mais ativamente do processo educativo e se sentem mais valorizadas.

Este tipo de abordagem, conforme Pougy e Vilela (2017) foi construída ao longo do século XX¹⁷, a partir do pensamento que a e a Arte e a educação podem auxiliar na compreensão das diferentes culturas que organizam e regulam a percepção visual, as funções da visão, bem como os seus usos. Ana Mae Barbosa em seu artigo intitulado “A cultura visual antes da cultura visual”, enfoca a importância do pensamento brasileiro para a construção dessa abordagem crítica, em especial a contribuição do antropólogo Gilberto Freyre que sempre se interessou pelas Artes Visuais e na iconografia (enquanto documento histórico e fonte de contextualização) para o pensar a cerca dos jogos de poder presentes na sociedade.

O ensino de Arte baseado na cultura visual, tem apoio nos Estudos Culturais, que envolve diversas áreas do saber, como a Literatura, as Ciências Sociais, a Antropologia, a Comunicação Social, a Arte, entre outras.

A cultura para os Estudos Culturais conforme Pougy e Vilela (2017),

(...) é a produção e a troca de significados entre membros de determinados grupos sociais, significados esses que podem estar presentes nas conversas do dia a dia, nas teorias mais elaboradas dos intelectuais, na arte acadêmica na TV ou nos festejos populares. Mas a cultura não é somente essa multiplicidade de manifestações e produções culturais, entre elas, as artísticas. Ela é, também, um campo de conflitos e de negociação para a validação de significados dados a essas manifestações e produções. (POUGY; VILELA, 2017, p. XVI).

De acordo com os autores, essas negociações, validações e conflitos acontecem tanto no âmbito das práticas sociais, quanto das linguagens. Portanto, o homem age, pensa e se expressa de forma a validar e impor significados para modos de agir, desejar e pensar. A isso chamamos de controle das subjetividades e esse controle acontece porque a fonte geradora de sentidos parte tanto de instâncias individuais quanto coletivas.

O uso deste tipo de abordagem, nos permitiu verificar que no ensino de Arte atual, torna-se imprescindível ao professor de Arte tratar na sala de aula questões atreladas à cultura visual, pois é um fenômeno vivenciado na sociedade contemporânea e desta forma uma ferramenta educativa para tratarmos a imagem na sala de aula.

¹⁷ Conforme Pougy e Vilela (2017), no Brasil, ao longo do século XX, a preocupação por um ensino de Arte crítico e dialógico manifestou-se desde a década de 1950. Nas Escolhinhas de Arte do Brasil (EAB), criadas por Augusto Rodrigues, as aulas saíam dos muros da escola e alcançavam a cidade, estimulando a pesquisa e a participação de todos.

Após estes apontamentos, na próxima seção abordaremos os caminhos metodológicos traçados para que pudéssemos dar continuidade para a pesquisa proposta.

4 TRILHANDO METODOLOGICAMENTE A PESQUISA

Nesta seção, apresentaremos como a nossa pesquisa foi desenvolvida através da descrição dos caminhos metodológicos, o objeto deste estudo, o local onde ocorreu a pesquisa, os sujeitos participantes e os instrumentos usados para a coleta dos dados.

4.1 Os caminhos para o ato de pesquisar

O ato de pesquisar, conforme Neto e Maciel (2009), é o processo humano do qual o profissional adquire ou produz um novo conhecimento que até então não possuía. Nesse sentido, a pesquisa pressupõe de

(...) alguns elementos fundamentais para sua realização, tais como: a criatividade, a inovação, a elaboração própria, o questionamento da realidade, a criação, a descoberta. Portanto, a pesquisa, de forma geral, no âmbito educacional compreende a capacidade do professor pesquisador em elaborar e construir conhecimento por si próprio, ou seja, é uma construção pessoal que pode ser coletiva, mas que sempre traz benefícios para o coletivo. (NETO e MACIEL, 2009, p.3)

Em relação a construção de uma pesquisa, conforme Freitas e Jabbour (2011), o primeiro passo que devemos seguir, consiste na definição do objetivo que gostaríamos de alcançar e que parte de um problema a ser respondido.

Entretanto, conforme Laville e Dionne (1999) *apud* Pacheco (2018), o problema deve ser algo específico e necessita ser resolvido tanto com dados já disponíveis quanto com dados possíveis de serem produzidos. Desse modo, nos é interessante retomar a nossa questão: Qual é a percepção de um grupo de professores de Arte do Ensino Fundamental a respeito do uso da linguagem fotográfica e de imagens na sala de aula?

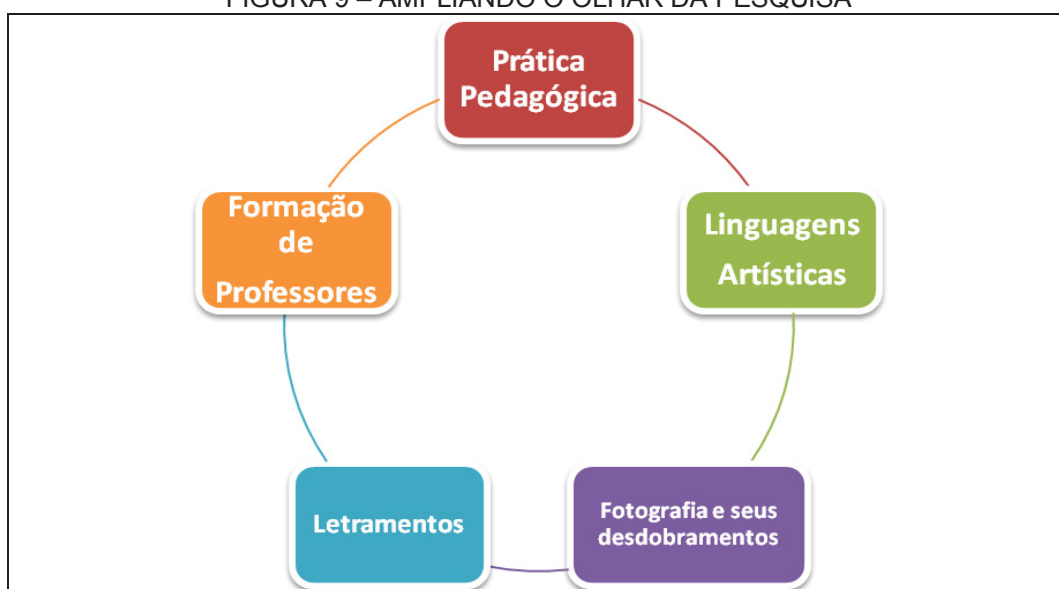
Verificamos que a realização de um curso de formação seria um ótimo campo para tentarmos responder o nosso problema, uma vez que reuniria um grupo de professores de Arte e seria um ótimo espaço para a socialização de pensamentos e das práticas vivenciadas por estes profissionais na sala de aula.

Para delinear a nossa pesquisa, tornou-se necessário confrontar a “visão teórica do problema, com os dados da realidade” (GIL, 2009, p. 49) *apud* Pacheco (2018). Desse modo, realizamos na construção do nosso marco teórico

pesquisas em três bancos de dados distintos que nos possibilitaram a seleção de 16 trabalhos entre teses e dissertações.

O estudo nos permitiu ampliarmos o nosso olhar em relação ao que gostaríamos de investigar. Desse modo, nos possibilitou verificarmos que por meio da prática pedagógica, as diferentes linguagens artísticas podem ser exploradas na sala de aula, incluindo a Fotografia e seus desdobramentos, tais como a animação em *Stop Motion* e portanto, os letramentos podem ser utilizados mas podem não ter sido contemplados na formação inicial e continuada do professor de Arte, o que pode interferir na sua prática pedagógica.

FIGURA 9 – AMPLIANDO O OLHAR DA PESQUISA



Fonte: autor (2018)

Partindo do estudo teórico, realizamos o delineamento¹⁸ da pesquisa, incluindo a construção do planejamento de uma formação voltada para um grupo de professores de Arte (APÊNDICE B).

No que diz respeito ao tipo de abordagem, a pesquisa pode ser quantitativa, qualitativa ou possuir uma combinação destas. Portanto, conforme Freitas e Jabbour (2011), quando o objetivo da investigação for casual ou descritiva, a abordagem será quantitativa e quando o objetivo for descrever ou explicar uma situação ou um evento, a abordagem adotada deverá ser qualitativa.

¹⁸ Delineamento da pesquisa, conforme Gil (2009) *apud* Pacheco (2018), diz respeito ao planejamento da pesquisa na dimensão ampliada, envolvendo a diagramação, a previsão de análise e interpretação dos dados.

Sabendo que o nosso problema se contextualiza dentro de uma pesquisa em educação e descreverá uma situação vivenciada na sala de aula por um grupo de professores, a nossa abordagem será qualitativa.

Esta pesquisa se evidencia por uma abordagem de caráter exploratório e descritiva, dentro da proposta de pesquisa-ação qualitativa baseada em experiências de formação para professores.

A pesquisa ação, conforme Thiollent (1985) *apud* Silva (2016), é um tipo de pesquisa social realizada e concebida em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo, no qual os participantes e os pesquisadores estão envolvidos de modo participativo e cooperativo.

No que diz respeito à pesquisa-ação qualitativa, Flick (2009) *apud* Silva (2016), nos aponta que a pesquisa usa o texto enquanto material empírico, ao invés de números, partindo da noção de construção social das realidades em estudo, nas perspectivas dos participantes em suas práticas do cotidiano e em seu conhecimento relativo à questão em estudo. Portanto, os métodos devem adequar-se àquela questão e abertos o suficiente para permitir o entendimento de uma relação ou processo.

Nossa pesquisa desenvolveu-se, em campo com a formação de docentes do ensino básico de modo a poderem compreender a importância do uso da linguagem fotográfica na prática pedagógica, o uso de diferentes tecnologias e do letramento visual na sala de aula enquanto recurso pedagógico.

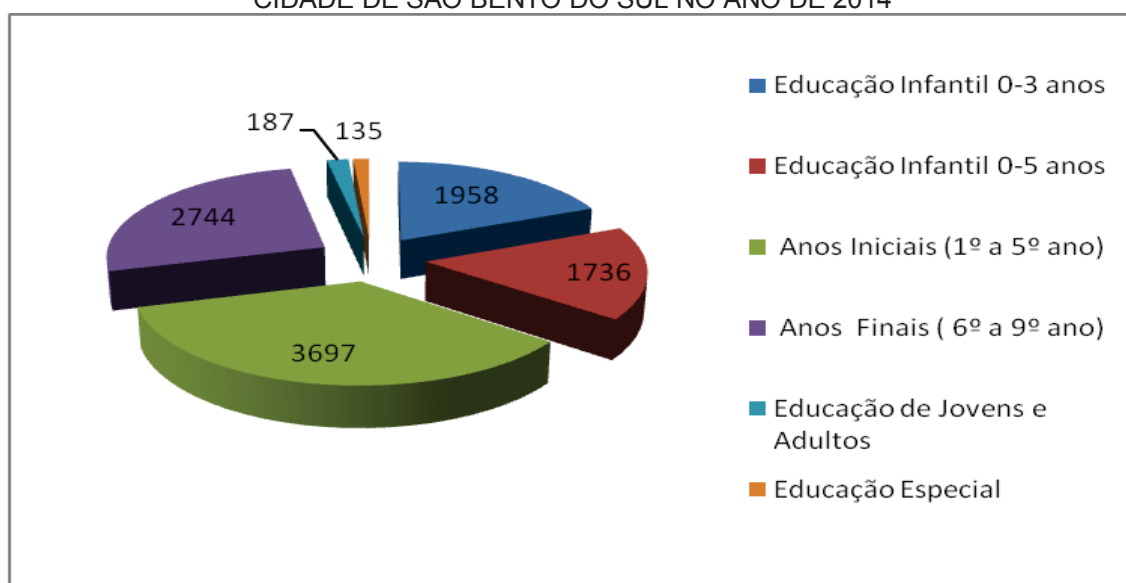
Optamos em realizar a nossa pesquisa no contexto da rede municipal de ensino da cidade de São Bento do Sul/ SC, pelo fato de ser o local onde o pesquisador atuou profissionalmente no período de Março de 2010 a Dezembro de 2018, como professor de Arte. Além disso, por se tratar de um espaço onde diferentes experiências puderam ser vivenciadas durante este período, através das capacitações oferecidas pelo município e das práticas desenvolvidas na sala de aula.

Diante disso, nos torna interessante entender o contexto onde a nossa pesquisa foi aplicada, por meio de informações descritas na próxima subseção.

4.2 Locus da Pesquisa

Segundo as informações encontradas no plano municipal de educação de 2015-2025 de São Bento do Sul/SC, no ano de 2014, a cidade possuía 79.340 habitantes, deste total aproximadamente 10.457 alunos¹⁹ estavam matriculados em 53 unidades, conforme o quadro a seguir:

GRÁFICO 1– NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO BENTO DO SUL NO ANO DE 2014



Fonte: Plano Municipal de Educação 2015-2025 de São Bento do Sul

A disciplina de Arte na rede municipal de ensino, é ministrada na educação infantil (Pré I e Pré II) em três aulas semanais, Anos Iniciais (1º a 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano) em duas aulas semanais.

Os alunos da educação especial, participam das aulas com os demais alunos e quando diagnosticado com laudos médicos dependendo da sua necessidade, são acompanhadas por profissionais denominados como atendentes educativos.

4.3 Os sujeitos da Pesquisa

¹⁹ Visando a atualização de dados, por meio de contato telefônico ocorrido no dia 12 de novembro de 2018, tivemos o conhecimento de que no ano de 2018, a rede municipal de ensino passou a possuir 50 unidades escolares, incluindo o centro de Autismo. Entre o período de 2014 a 2018 observamos a desativação de 3 unidades escolares. Todavia houve aumento no número de alunos matriculados (11000 alunos).

Os professores de Arte participantes da pesquisa foram sujeitos, pois conforme Chizzotti (2000), em uma pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam são reconhecidas enquanto sujeitos que

(...) elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõem-se, pois, que eles têm um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. (CHIZZOTTI, 2000, p. 83).

Por meio do contato telefônico, ocorrido em Fevereiro de 2018, tivemos conhecimento que na rede municipal de ensino da cidade de São Bento do Sul, que até aquele presente momento atuavam 42 professores de Arte, sendo 32 professores efetivos e 10 professores contratados em regime temporário.

GRÁFICO 2– NÚMERO DE PROFESSORES DE ARTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO BENTO DO SUL EM 2018



Fonte: O autor (2018)

O Gráfico 2 nos mostra que a grande maioria dos professores de Arte que atuam na rede municipal de ensino da cidade de São Bento do Sul são efetivos e os professores contratados em regime temporário, segundo informações coletadas ocupam cargos de professores que ocupam cargos comissionados.

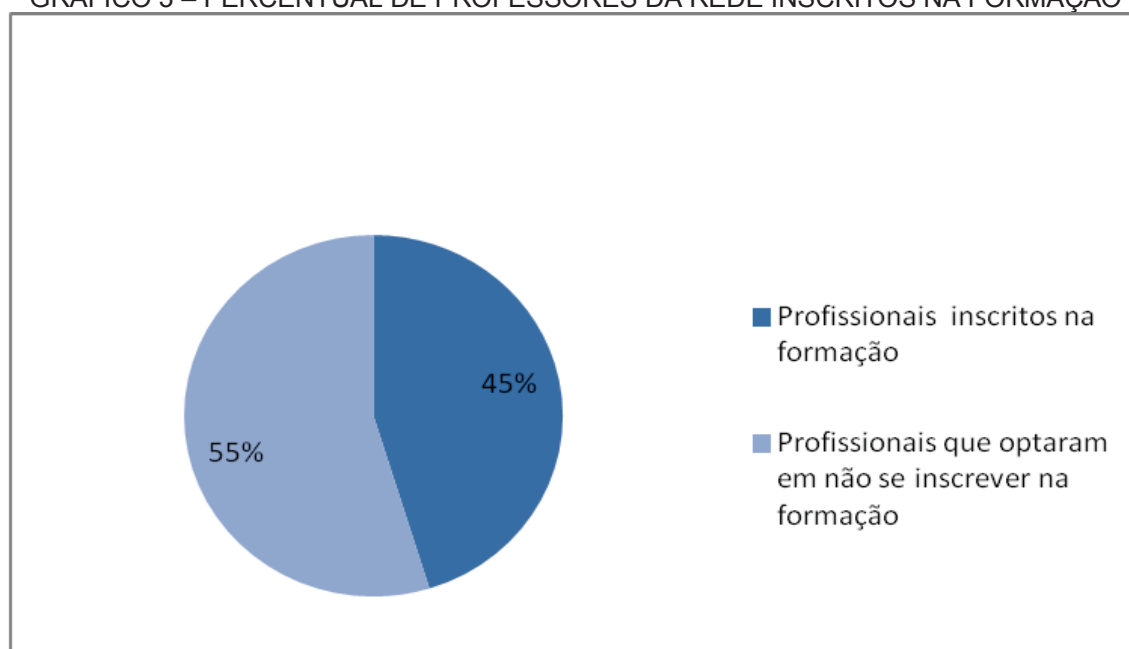
Quando perguntado para qual nível da educação a formação seria direcionada, mencionamos que poderiam ser convidados professores dos diferentes

níveis por acreditarmos, que o uso da tecnologia, da Fotografia e dos letramentos podem ocorrer em todos os níveis da educação.

Na formação tivemos a participação de 19 professores e deste total 18 professores concordaram em colaborar com a nossa pesquisa, respondendo nossos questionários.

A formação foi oferecida tanto para professores efetivos quanto para professores contratados em caráter temporário, por meio de uma inscrição que foi encaminhada pela secretaria municipal para todas as unidades educacionais da rede.

GRÁFICO 3 – PERCENTUAL DE PROFESSORES DA REDE INSCRITOS NA FORMAÇÃO

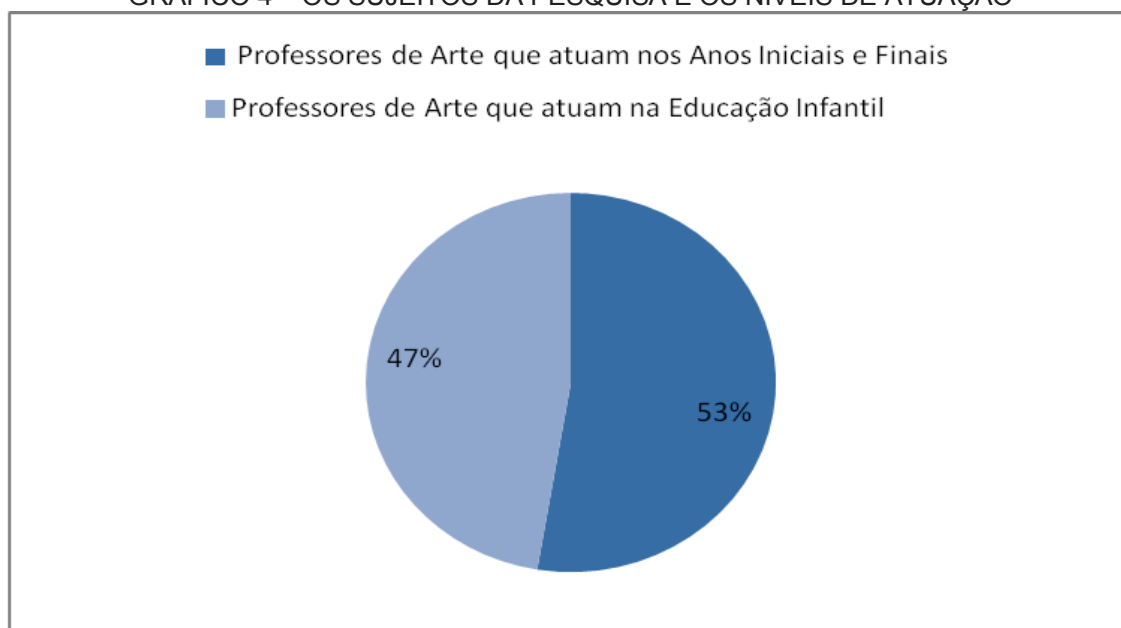


Fonte: O autor (2018)

Afim de descobrirmos em quais níveis da educação, os professores participantes da nossa pesquisa atuavam, recorremos a lista de presença disponibilizada nos dois encontros ocorridos, tanto no período matutino quanto no período vespertino.

Dessa forma, no que diz respeito aos níveis dos Anos Iniciais e Finais, tivemos a participação de 10 professores de Arte e referente ao nível da Educação Infantil tivemos a participação de 9 professores de Arte.

GRÁFICO 4 – OS SUJEITOS DA PESQUISA E OS NÍVEIS DE ATUAÇÃO



Fonte: O autor (2018)

Após o levantamento destes dados, iniciamos contato com a secretaria municipal de ensino da cidade de São Bento do Sul/SC²⁰ em meados de Março de 2018 e que por sinal se mostrou aberta ao diálogo e agradeceu imensamente por ter sido escolhida para a aplicação da nossa pesquisa, inclusive durante o andamento da formação, por meio da imprensa divulgou a seguinte nota:

A Secretaria de Educação, por meio da Universidade Federal do Paraná - UFPR e do Mestrando e Professor da rede municipal de ensino, Andrei Rafael Galkowski, realizam uma formação com o tema “Análise do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de artes, explorando diferentes recursos entre eles a linguagem do *Stop Motion*”. A formação tem carga horária de 20 horas, sendo 16 horas presenciais e 4 à distância. O primeiro encontro ocorreu na quarta-feira (2), no Núcleo de Tecnologia Municipal da Secretaria de Educação. A próxima será no dia 16 de maio. (Fonte:<<http://www.saobentodosul.sc.gov.br>>, data de publicação: 04/05/2018)

Denominamos nosso curso de formação como “Análise do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Arte: explorando diferentes recursos entre eles a linguagem do *Stop Motion*”.

Assim como na pesquisa de Pacheco (2018), tínhamos duas intenções específicas: primeiramente de levarmos para um grupo de professores da educação

²⁰ O ensino de Arte na rede municipal de São Bento do Sul/SC, contempla alunos dos seguintes níveis: Educação Infantil: pré escola I e II (4 anos de idade e 5 anos de idade), Anos iniciais: 1º à 5º ano (6 à 10 anos de idade) e Anos finais: 6º à 9º (11 à 14 anos de idade).

básica, conhecimentos que vínhamos desenvolvendo durante nossa pesquisa e como segundo ponto, observarmos se ao levarmos tal conhecimento aos professores que não os conheciam entenderiam a proposta, que envolvia o uso de diferentes linguagens entre elas a Fotografia, para a exploração do letramento visual e digital na sala de aula.

Desse modo, a nossa formação foi desenvolvida a partir de estudos que vem sendo realizados nas pesquisas no Mestrado Profissional em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná, no Setor de Educação.

4.4 O Curso de formação criado para a pesquisa

A formação foi pensada para contemplar 20 horas, dividida em dois encontros de 8 horas cada e com atividades a distância que por sua vez contemplavam 4 horas, conforme o cronograma descrito no (APÊNDICE B).

O nosso intuito foi buscar analisar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas aulas de Arte, na rede municipal de ensino do município de São Bento do Sul e os benefícios proporcionados aos professores que utilizam as diferentes tecnologias em sua prática pedagógica.

O primeiro encontro centrou-se na socialização de informações a respeito do uso de diferentes tecnologias em sala de aula e na experimentação de atividades práticas sobre diferentes técnicas de animações, bem como na elaboração de um roteiro coletivo que objetivou a construção de uma animação (APÊNDICE E).

Iniciamos a formação com a participação da Professora Doutora Núria Pons via web conferência, com o intuito de demonstrar a importância das tecnologias na sala de aula.

Posteriormente à fala da professora, os participantes preencheram o termo para o ingresso na pesquisa e responderam o primeiro questionário que tinha por objetivo entender o ponto de vista dos sujeitos a respeito do conceito das diferentes tecnologias e do seu uso no cotidiano e na sala de aula.

Na sequência, apresentamos informações sobre o projeto de pesquisa, discutimos a respeito do uso da Fotografia na sala de aula e socializamos animações em *Stop Motion* demonstrando ser uma possibilidade de experimentação da linguagem fotográfica na sala de aula.

No primeiro encontro, os sujeitos também experimentaram algumas técnicas de animações, conforme o cronograma do APÊNDICE B.

As atividades práticas foram finalizadas à distância pelos participantes fazendo parte das atividades exigidas para a certificação. Estas atividades consistiram na finalização das técnicas de animações e a pós produção das animações em *Stop Motion* criadas pelos participantes da formação.

FIGURA 10- O PRIMEIRO ENCONTRO



Fonte: Site da prefeitura municipal de São Bento do Sul (2018)

No período vespertino do primeiro encontro, os sujeitos foram divididos em pequenos grupos com o objetivo de desenvolver pequenos roteiros de animação (APÊNDICE E), para que no segundo encontro pudessem desenvolver as animações propostas. Desse modo, os sujeitos puderam providenciar os materiais que seriam utilizados nas propostas.

Portanto, enquanto metodologia adotada no primeiro encontro utilizamos *slides* em *Power Point*, vídeos, um questionário para descobrirmos o ponto de vista dos participantes a respeito do letramento digital, experimentações de outras técnicas de animações e socializações para elaboração de um roteiro de uma animação em *Stop Motion*.

No período matutino do segundo encontro abordamos a utilização de alguns recursos de edição de animações, entre eles o aplicativo *Pic Pac*²¹ e outras

²¹ O aplicativo *Pic Pac* é gratuito e permite que as animações produzidas em *Stop Motion* sejam exportadas e além de ter uma interface bastante atraente, possui grandes facilidades referentes ao seu uso. O aplicativo foi lançado em 2014 e é oferecido por Animatives (Austrália). A interface do aplicativo é muito limpa e fácil de ser entendida, possibilitando o uso de fotos, músicas e as animações podem ser feitas de modo *offline*.

ferramentas que podem ser utilizadas na sala de aula para a exploração da linguagem fotográfica e audiovisual, tais como: *Vivavideo*, *Kahoo* e *Dubsmash*.²²

Os grupos também puderam criar as suas animações, a partir dos roteiros elaborados anteriormente.

FIGURA 11- O SEGUNDO ENCONTRO



Fonte: Site da prefeitura municipal de São Bento do Sul (2018)

No período vespertino do segundo encontro, os sujeitos participantes da pesquisa foram instigados a produzir e apresentar uma atividade pedagógica, utilizando a ferramenta *Kahoot* que permite a elaboração de questionários para serem respondidos de modo mais dinâmico. Posteriormente, aplicamos o segundo questionário que tinha como objetivo conhecer se os sujeitos sabiam do que tratava a linguagem do *Stop Motion* e se as informações repassadas no curso de formação facilitaria a exploração desta linguagem, na sala de aula.

Portanto, enquanto metodologia aplicada utilizamos apresentações em *power point*, vídeos, entre outras ferramentas, construção de uma proposta pedagógica voltada para a exploração da ferramenta *Kahoo* e aplicação do segundo questionário (APÊNDICE D).

Em relação ao curso de formação desenvolvido, nossos objetivos eram:

²² O aplicativo *Vivavideo* é um editor de vídeo destinado para dispositivos móveis, que possibilita ser explorado de modo offline e é disponibilizado de maneira gratuita. O aplicativo *Dubsmash* também é um aplicativo disponibilizado para dispositivos de maneira gratuita e permite a criação de pequenas produções audiovisuais de dublagem. O aplicativo *Kahoo* por sua vez, é uma plataforma disponibilizada de maneira gratuita e que permite a criação de questionários via rede, que podem ser explorados em dispositivos móveis.

1. Analisar o uso das Tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Arte de um grupo de professores de modo a poder verificar o potencial e suas possibilidades explorando diferentes recursos entre eles a linguagem do *Stop Motion* através de um curso de formação;
2. Investigar por meio de questionários como é o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em sala de aula de um grupo de professores;
3. Possibilitar ao grupo uma formação voltada para a exploração de recursos que podem ser utilizados em sala de aula para estudo de diferentes linguagens, entre elas a animação em *Stop Motion*;
4. Utilizar dispositivos móveis para a criação de animações e aplicativos de edição de vídeos;
5. Socializar particularidades à respeito da história da Fotografia e sobre o uso da linguagem do *Stop Motion* na contemporaneidade;
6. Socializar as animações criadas pelo grupo de professores e discutir as dificuldades encontradas pelos professores de Arte na sala de aula para a efetivação do uso das Tecnologias digitais da informação e comunicação;
7. Socializar experiências dos participantes do curso de formação que utilizam as TDIC em sala de aula, apontando os benefícios que tais ferramentas proporcionam ao aprendizado dos alunos e as dificuldades encontradas por esses profissionais na utilização de tais ferramentas.

A construção do roteiro (APÊNDICE E) se baseou no estudo sobre leitura/criação de um trabalho ou imagem proposto pela professora pesquisadora Ana Emilia Jung (2013) e que foi compartilhado por ela durante o módulo “Processos de Criação” do curso de pós-graduação em Fotografia da Universidade Tuiuti, o qual parte do seguinte pressuposto:

Na criação, segundo o método utilizado, parte-se das questões que tal obra ou imagem possam abordar para seguir a definição do assunto, dos elementos constituintes (onde, quando e por que?) e de qual linguagem se trata.

Foram produzidas seis animações pelos sujeitos que foram divididos em pequenos grupos. Estas animações foram compartilhadas, posteriormente, via *Whatsapp*, com os participantes da Oficina.

Em conversa com os sujeitos optou-se na produção com a temática livre. Cada grupo decidiu qual técnica e os equipamentos utilizados na produção das animações propostas.

4.5 O Método e os instrumentos da pesquisa

Em relação a definição dos nossos instrumentos da nossa pesquisa, optamos pela aplicação de questionários e da carta narrativa. O questionário, conforme Chizzotti (2000),

(...)consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada. (CHIZZOTTI,2000, p.55).

Aplicamos dois questionários, contendo perguntas abertas e fechadas. O primeiro questionário foi aplicado no primeiro encontro e posteriormente a codificação/tabulação dos dados, faremos a análise por meio de dispositivos, pois conforme Laville e Dionne (1999) *apud* Pacheco (2018), o pesquisador necessita construir categorias para interpretar as respostas dos sujeitos em função destas categorias.

Para o presente trabalho, assim como na pesquisa de Pacheco (2018), traremos as marcas do discurso interpretadas através de dispositivos analíticos.

Em relação aos questionários, por uma questão metodológica no primeiro questionário (APÊNDICE B), selecionamos todas as questões para a análise e no segundo questionário utilizamos parte das questões, das quais julgamos ser mais pertinentes ao rumo que a pesquisa tomou.

Para aprofundarmos os pontos que foram levantados pelos questionários, faremos o uso também, como instrumento, da carta narrativa, com objetivo dos professores relatarem, como eles observam o uso de atividades pedagógicas voltadas para a linguagem fotográfica e qual são seus olhares em relação aos letramento visual e digital. (APÊNDICE F)

Desta forma, confirmando nossa escolha pela carta narrativa (LIMA, 2006), os autores Souza e Cabral (2015, p. 156) *apud* Santos (2017), corroboram afirmando que:

A carta narrativa, como opção metodológica de pesquisa e de formação de professores, insere-se na vertente investigação formação, ao proporcionar aprendizagens, reflexão, revisitação ao passado, questionamentos sobre o presente numa visão prospectiva, permitindo a esses profissionais do ensino a revisão de posturas e crenças que foram se estabelecendo no decorrer da formação e da prática docente.

No primeiro questionário (APÊNDICE C) os nossos objetivos foram a busca de respostas dos seguintes aspectos: 1) Idade; 2) O conceito apresentado sobre diferentes as tecnologias e quais dessas tecnologias possuem; 3) como é feito seu planejamento de aula utilizando a *internet* e os obstáculos encontrados pelos sujeitos para o uso das tecnologias na escola.

No segundo questionário (APÊNDICE D), o nosso objetivo foi descobrir se os sujeitos já tinham o conhecimento do que se tratava a linguagem do *Stop Motion* e o olhar dos sujeitos sobre o uso de diferentes linguagens na sala de aula.

Desse modo, na próxima subseção apresentaremos os dados coletados do questionário aplicado.

4.5.1 Os dados coletados no primeiro questionário

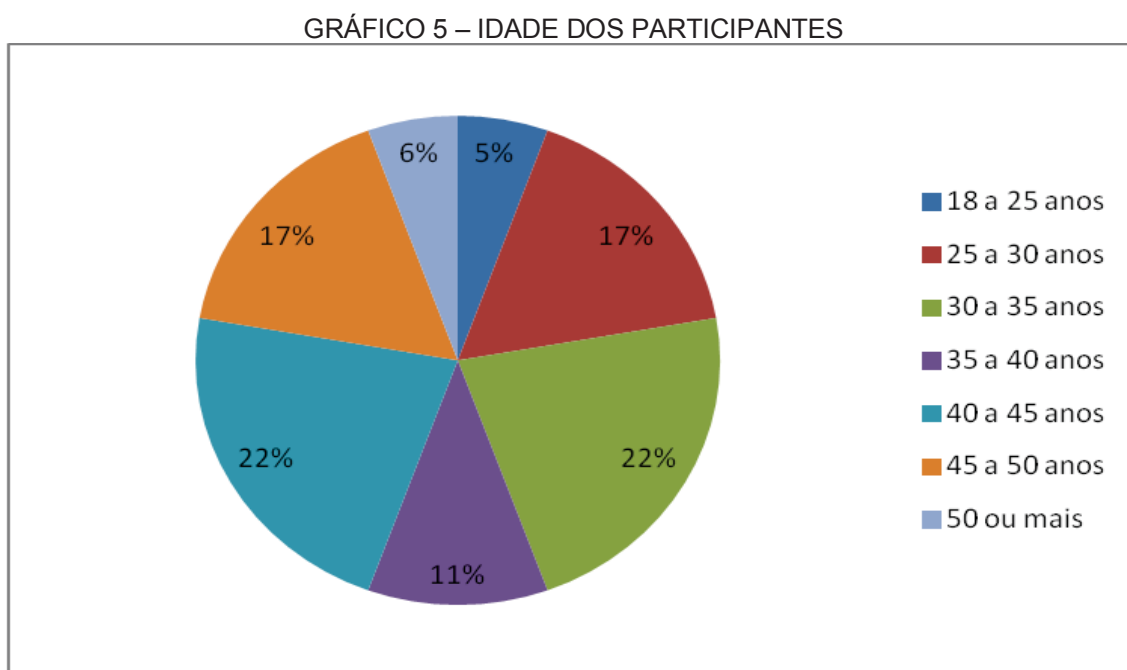
Os gráficos a seguir trabalharão com os números exatos dos sujeitos respondentes, dentro do universo de 18 respostas. Tendo em vista um questionário que possibilitasse trazer o ponto de vista dos participantes a cerca do que entendem sobre Tecnologia; Como fazem o uso das diferentes tecnologias no seu cotidiano; Os tipos de tecnologias utilizadas e os Obstáculos encontrados por eles para a efetivação do uso das tecnologias na escola.

Assim como na pesquisa de Yoshizawa (2018), planejamos dois questionários, um inicial e outro no final da formação, pois dessa forma poderíamos ter o entendimento e fazer a devida análise.

O primeiro questionário foi aplicado no primeiro dia de formação, logo após a leitura do Termo de Consentimento Esclarecido (APÊNDICE A) e somente se aplicou o questionário após recebermos o termo assinado pelos professores. É importante destacar que trazemos os dados dos professores que aceitaram participar da pesquisa e que serão nomeados “sujeitos da pesquisa” e identificados pelas siglas (S1, S2, S3...S7) de acordo com as intenções éticas da pesquisa.

Na primeira questão perguntamos a idade do participante, com o intuito de auxiliar a localizar o tempo histórico de cada sujeito. Conforme apresentado no Gráfico 5.

Podemos observar que a grande parte dos sujeitos possui idade entre 30 à 45 anos de idade (8 sujeitos), portanto insere-se em um contexto formativo e de vida em que as diferentes tecnologias fazem parte do cotidiano destes sujeitos. Pois conforme Borges (2012) *et al*, as primeiras experiências para a implementação das TIC nas escolas brasileiras ocorreram a partir da década de 1970.



Fonte: O autor (2018)

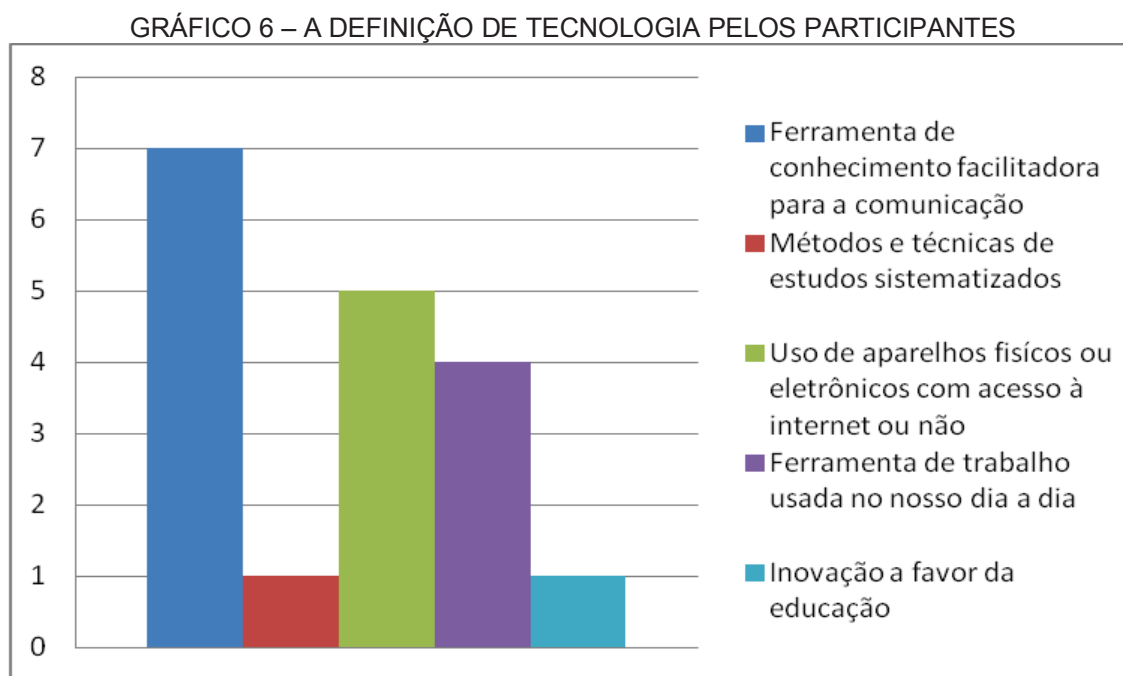
Na segunda questão, tivemos por objetivo entender qual era o olhar dos sujeitos a respeito do que entendem por tecnologia. Após a leitura das respostas elaboramos as categorias de análise.

O gráfico 6 nos aponta que 7 sujeitos entendem a Tecnologia como “uma ferramenta facilitadora para a comunicação”.

Conforme a classificação apontada por Sancho (1998) *apud* Brito e Purificação (2006), os sujeitos entendem a tecnologia como tecnologia simbólica que trata como estão relacionadas à forma de comunicação entre as pessoas, desde a forma como as pessoas se comunicam até os idiomas escritos e falados.

A tecnologia enquanto “método e técnicas de estudos sistematizados” foi apontado por 1 sujeito, assim como na inovação a favor da educação, apontada

também por 1 sujeito. A categoria “Uso de aparelhos físicos ou eletrônicos com acesso à *internet* ou não” foi apontada por 5 sujeitos e a categoria “ferramenta de trabalho usada no nosso dia a dia” foi apontada por 4 sujeitos.



Fonte: O autor (2018)

Na questão 3, tivemos por objetivo entender o que os sujeitos entendem por tecnologia digital.

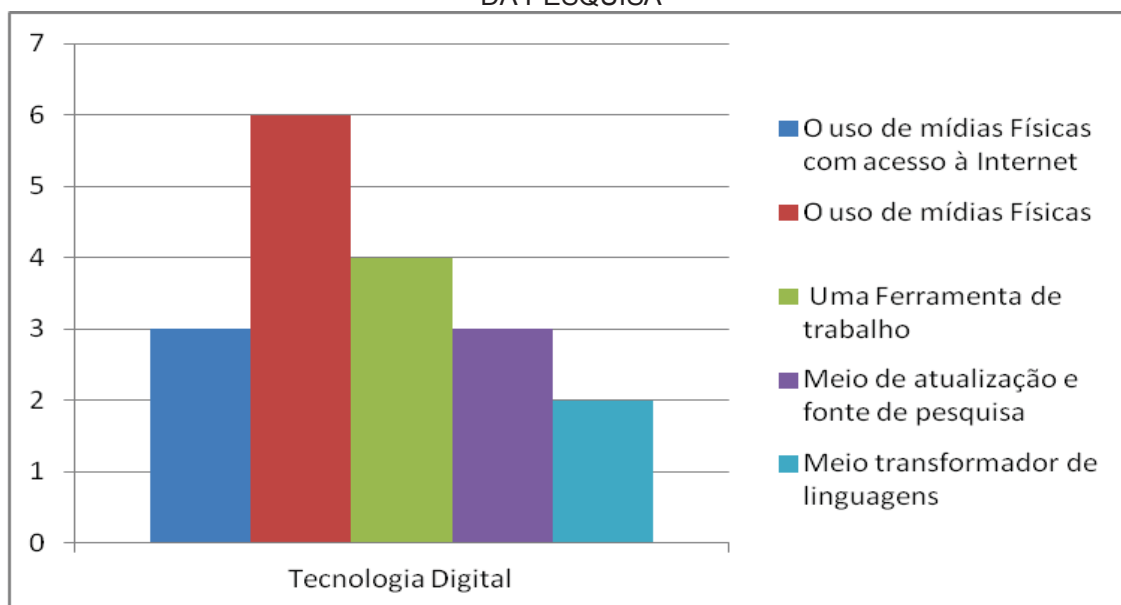
O gráfico 7 nos aponta que 6 sujeitos entendem o termo tecnologia digital enquanto o uso de mídias físicas a tecnologia digital atrelada ao uso de mídias conectadas à *Internet* foi apontado por 3 sujeitos.

A tecnologia enquanto ferramenta de trabalho foi apontado por 4 sujeitos e por fim, outros 5 sujeitos lembraram que tecnologia é um meio de atualização, fonte de pesquisa e meio transformador de linguagens.

Por meio desta questão, ficou evidenciado que o grupo de professores considera que a tecnologia digital esta atrelada ao uso de diferentes mídias. Todavia, não observaram que o digital está atrelado ao uso da *Internet*.

Portanto, embora o grupo tenha lembrado que a tecnologia digital pode utilizar-se de diferentes mídias, a maioria dos sujeitos não observaram que este tipo de tecnologias necessariamente necessita estar atrelada ou conectada à *Internet* (CAMAS, 2013 *et al*).

GRÁFICO 7 – O CONCEITO DE TECNOLOGIA DIGITAL APRESENTADO PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



Fonte: O autor (2018)

Na questão 4 tínhamos como objetivo, entendermos como os sujeitos definem o termo tecnologias na educação.

O gráfico 8 nos aponta que 10 sujeitos entendem que Tecnologias na educação é a utilização de tecnologias e ferramentas no ambiente escolar em favor do ensino e aprendizagem.

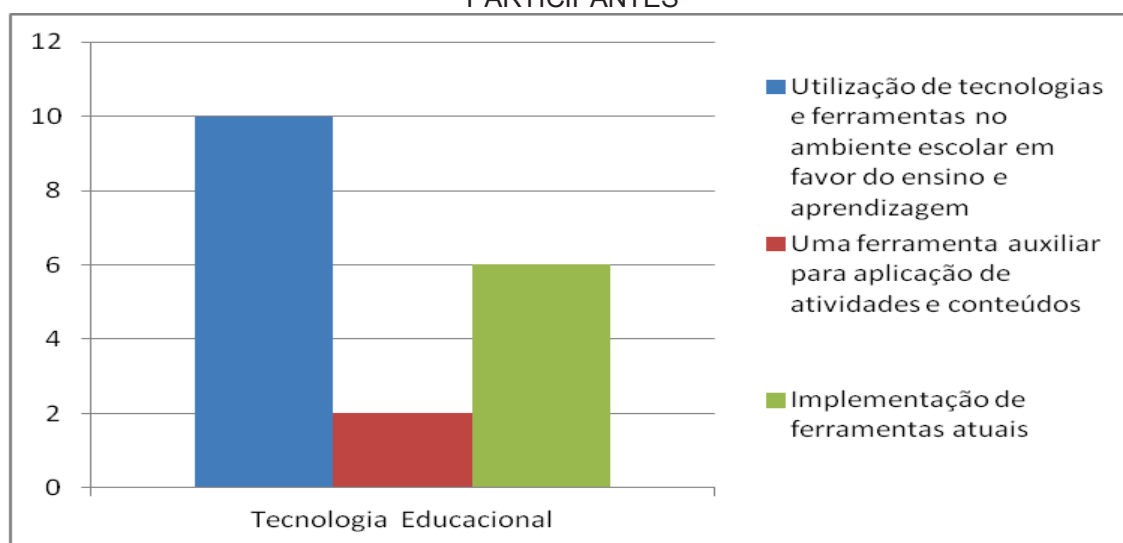
As respostas pactuam com a classificação trazida por Brito e Purificação (2006), que nos apontam que este tipo de tecnologia são aquelas utilizadas no ambiente escolar no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

A categoria “ferramenta auxiliar para aplicação de atividades e conteúdos” foi apontado por dois sujeitos. Desse modo, este grupo de sujeitos entendem a tecnologia apenas como ferramenta auxiliar e que pode estar ou não inserida na prática pedagógica.

A categoria “Implementação de ferramentas atuais”, foi lembrada por 6 sujeitos. Desse modo, este grupo de sujeitos entendem que a implementação de tecnologias na escola, deva levar em conta apenas tecnologias atuais.

O grupo de 6 sujeitos, não se recordou que no espaço escolar, o professor pode utilizar-se de diferentes tecnologias, sendo elas digitais ou apenas físicas (lápiz, cadernos e outros materiais escolares).

GRÁFICO 8 – O CONCEITO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL APRESENTADO PELOS PARTICIPANTES



Fonte: O autor (2018)

Na questão 5 tivemos como objetivo conhecer as tecnologias mais utilizadas pelos sujeitos no cotidiano. O gráfico 9 nos aponta que o celular é a tecnologia mais utilizada pelo grupo (15 sujeitos), seguido de computador (11 sujeitos), televisão (6 sujeitos), internet (5 sujeitos), projetor multimídia (5 sujeitos), caderno (3 sujeitos), imagens (3 sujeitos), rádio (2 sujeitos), folhas (1 sujeito), lápis (1 sujeito) e régua (1 sujeito).

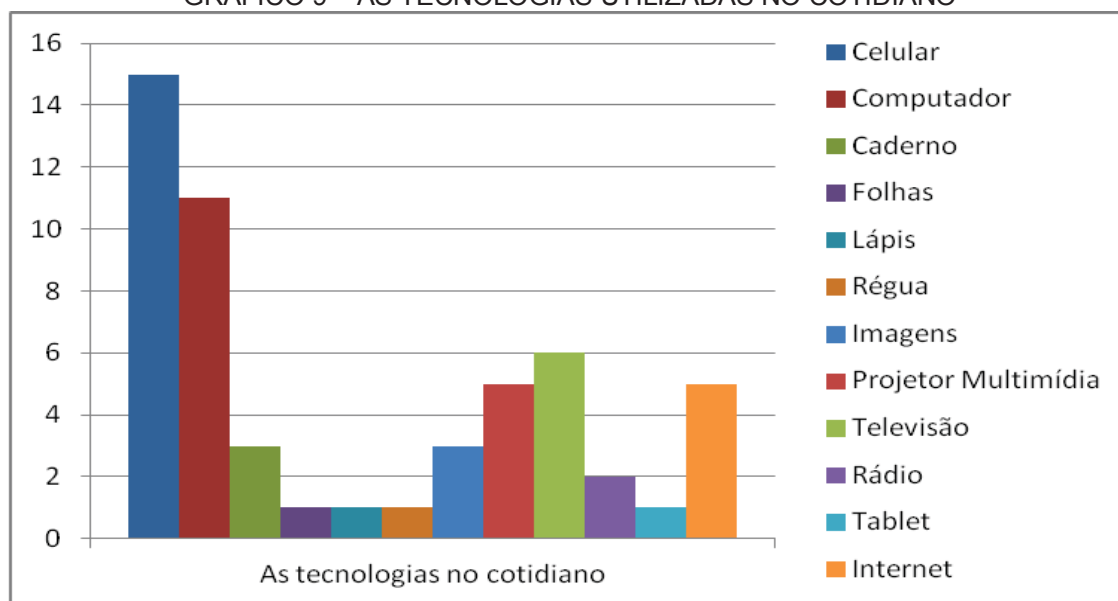
Ressaltamos que os sujeitos poderiam escolher mais de uma tecnologia.

A maioria dos sujeitos apontaram utilizar o celular em seu cotidiano, ato evidenciado no documento do Comitê Gestor da Internet no Brasil de 2015, que nos indica que a cada ano um número maior de brasileiros se apropriam principalmente das tecnologias móveis.

No que diz respeito ao uso das diferentes tecnologias, conforme Kenski (2012), a linguagem digital expressa em diferentes TIC, impõe mudanças em relação as formas de acesso à informação, influenciando cada vez mais a constituição de valores, conhecimentos e atitudes, ou seja, “cria uma nova cultura e realidade informacional” (2012, p.33).

Um dado curioso apontado por meio dessa questão, foi que apenas um pequeno grupo de professores considera o uso de imagens enquanto tecnologia que pode ser explorado no seu cotidiano. Talvez os sujeitos não tenham levado em conta de que o ambiente de trabalho está inserido em seu cotidiano.

GRÁFICO 9 – AS TECNOLOGIAS UTILIZADAS NO COTIDIANO

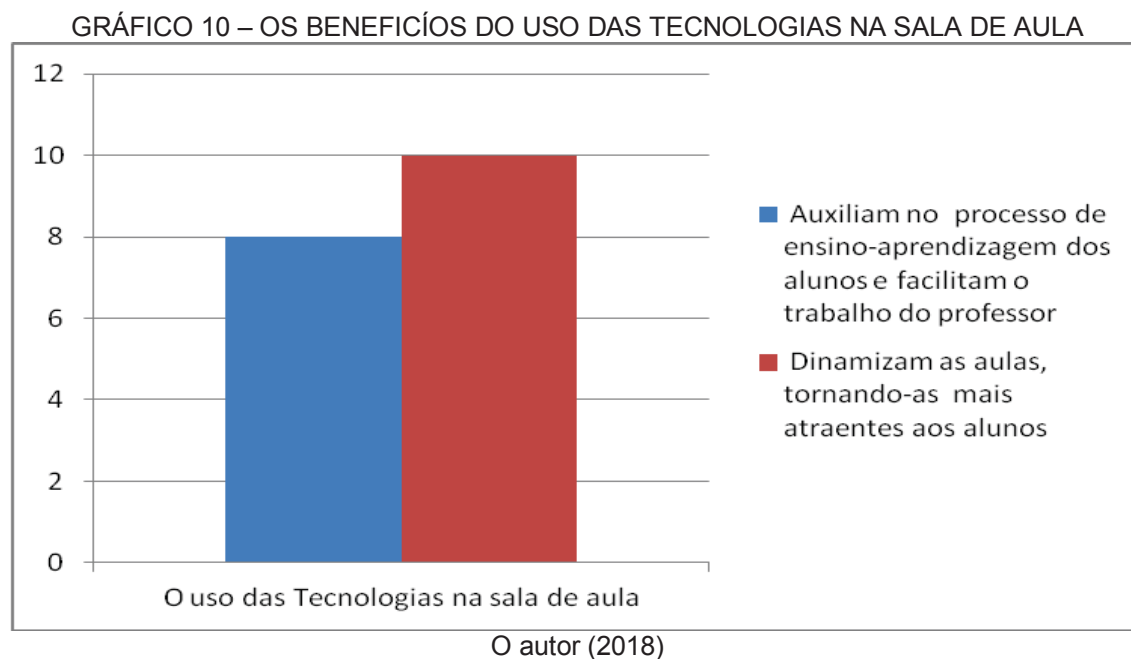


Fonte: O autor (2018)

Na questão 6 tínhamos como objetivo, saber dos sujeitos se é importante ao professor a utilização de diferentes tecnologias na prática de trabalho e o que podem ocasionar na prática educativa.

O gráfico 10, nos aponta que 10 sujeitos entendem que o uso de tecnologias podem dinamizar as aulas, tornando-as mais atraentes aos alunos e 8 sujeitos apontaram que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, facilitando o trabalho do professor.

Valente (2005), nos aponta que diante dos recursos tecnológicos presentes na escola, segundo o docente deve conhecer o que “as facilidades tecnológicas” (2005, p.31) têm a oferecer e como podem ser exploradas nas diferentes situações educacionais. O uso pode ter um efeito atraente, mas é necessário ser bem direcionado, pois além da busca da formação constante por parte do professor é “necessário intervir adequadamente” (2005, p.37), ou seja, o domínio técnico e pedagógico não deve acontecer separadamente. Portanto, as tecnologias necessitam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente.

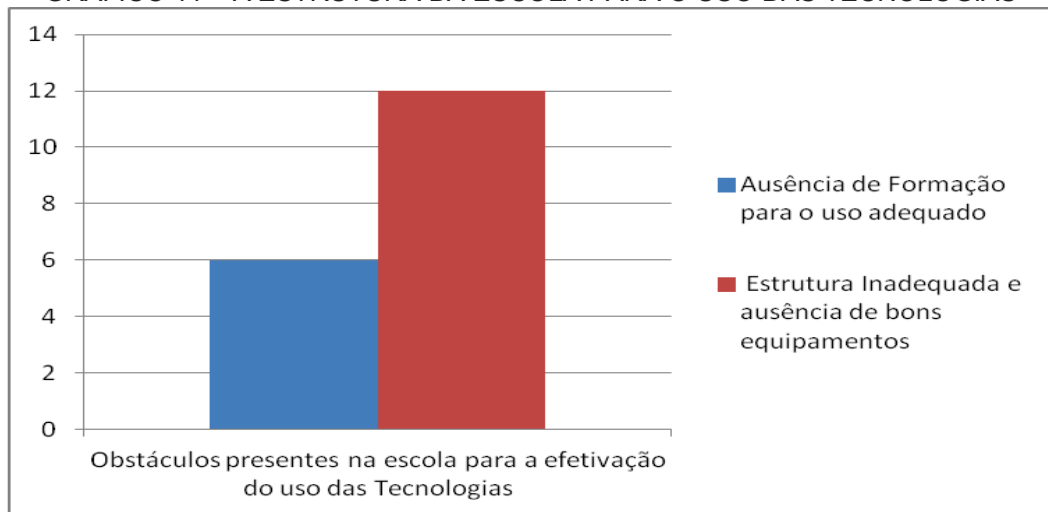


Na questão 7, o nosso objetivo foi analisar os obstáculos encontrados pelos sujeitos na efetivação do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na sala de aula.

O gráfico 11 nos possibilitou entender que 12 sujeitos consideram a estrutura e ausência de bons equipamentos enquanto obstáculo encontrado por estes profissionais para a efetivação do uso das TDIC na sala de aula. A ausência de formação para o uso adequado das tecnologias foi lembrada por 6 sujeitos.

Os conhecimentos relacionados à mídia, novas tecnologias e processos de comunicação de massa, segundo Nogaro e Cerutti (2016), deveriam fazer parte dos saberes dos professores. As TIC, segundo o autor, têm potencialidade de dinamizar o trabalho destes profissionais e o fato de necessitar conhecimentos prévios não anula ou invalida a sua importância. Todavia, existem obstáculos para o uso das tecnologias na escola tais como: infraestrutura inadequada, currículos que não preveem espaço para o uso das tecnologias na escola, despreparo técnico, resistência por parte de professores e gestores, logo para o uso eficaz das tecnologias é necessário que grandes mudanças aconteçam.

GRÁFICO 11 – A ESTRUTURA DA ESCOLA PARA O USO DAS TECNOLOGIAS

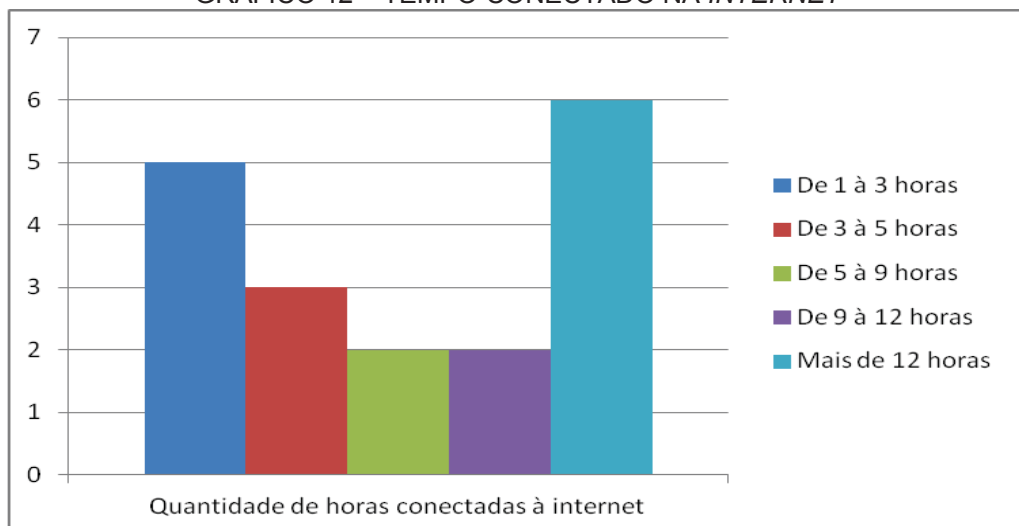


Fonte: O autor (2018)

Na questão 8, o nosso objetivo foi saber quantas horas por dia os sujeitos se mantêm conectados a *Internet*.

Conforme o GRÁFICO 12, podemos observar que 6 sujeitos ficam conectados mais de 12 horas por dia à *internet*, 5 sujeitos ficam de 1 a 3 horas por dia, 3 sujeitos de 3 à 5 horas por dia, 2 sujeitos de 9 à 12 horas por dia e 2 sujeitos de 5 à 9 horas por dia.

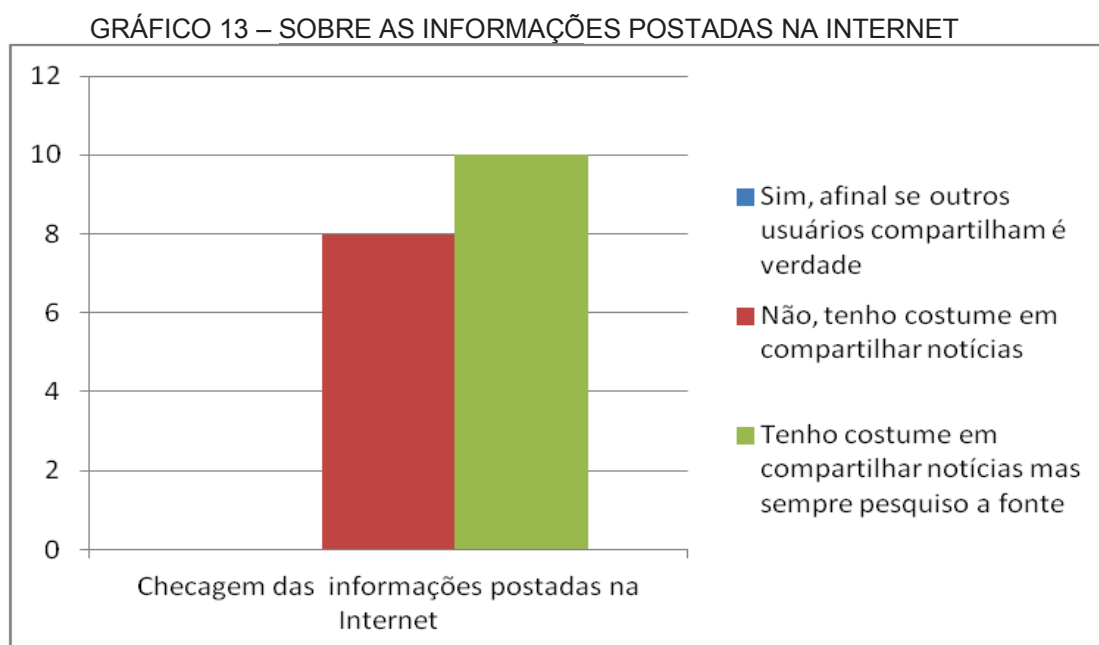
GRÁFICO 12 – TEMPO CONECTADO NA *INTERNET*



Fonte: O autor (2018)

Na questão 9, tínhamos como objetivo entender como ocorre por parte dos sujeitos o compartilhamento de informações nas redes sociais.

O gráfico 13 nos possibilitou saber que 10 sujeitos costumam compartilhar notícias mas sempre pesquisando a fonte e 8 sujeitos afirmaram não possuírem o costume de compartilhar notícias em suas redes sociais.



Na questão 10 tivemos como objetivo, saber se os sujeitos costumam pesquisar conteúdos em sites para preparação de aulas.

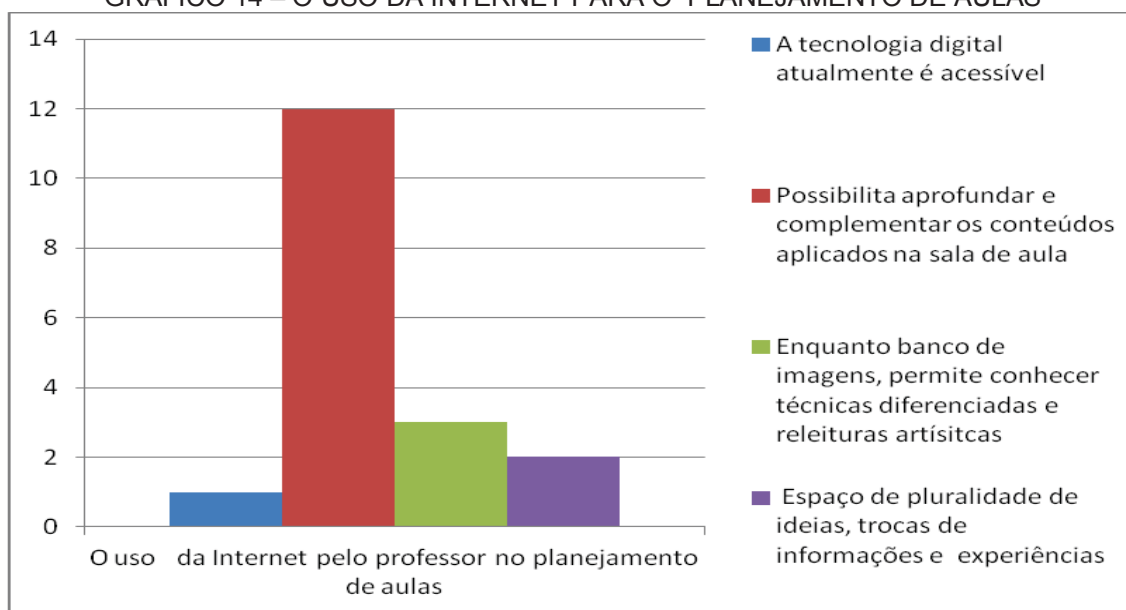
O gráfico 14 nos aponta que 12 sujeitos utilizam a *Internet* na preparação de aulas por entenderem que possibilita aprofundar e complementar os conteúdos aplicados na sala de aula.

A utilização da *Internet* enquanto banco de imagens que permite conhecer técnicas diferenciadas e possibilidades de releituras artísticas, foi apontada por 3 sujeitos.

A utilização da *Internet* por ser um espaço de pluralidade de ideias, troca de ideias e de informações foi apontada por 2 sujeitos .

A utilização da *Internet* para o preparo de aulas por se tratar de uma tecnologia digital atualmente acessível foi apontada por 1 sujeito.

GRÁFICO 14 – O USO DA INTERNET PARA O PLANEJAMENTO DE AULAS



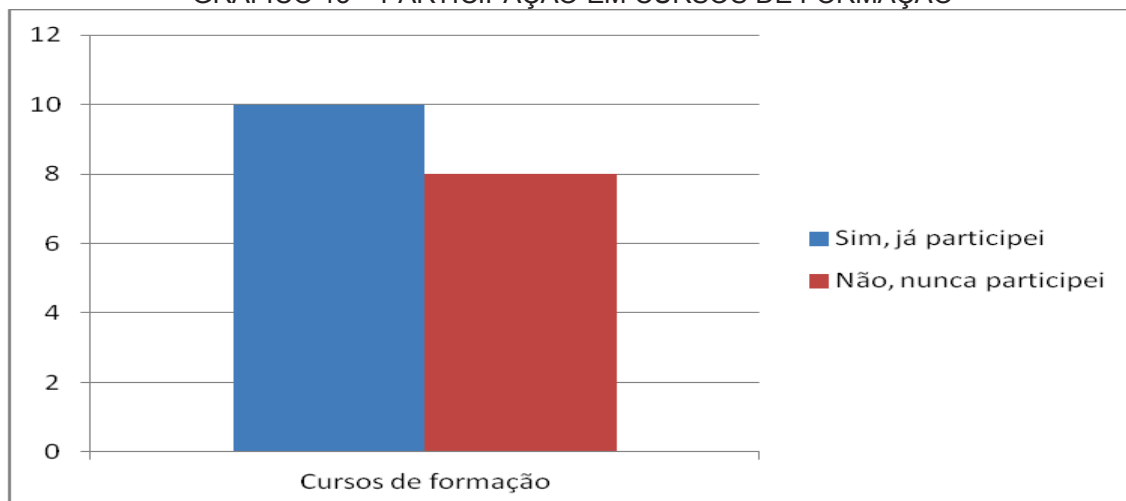
Fonte: O autor (2018)

Na questão 11, o nosso objetivo foi saber se os sujeitos já haviam feito cursos de formação que os auxiliassem nas metodologias que integram as tecnologias em sala de aula.

O gráfico 15 nos mostra que 10 sujeitos já haviam experimentado algum tipo de curso de formação e 8 sujeitos afirmaram nunca terem participado destes tipos de cursos.

Para que a valorização do trabalho e a qualidade da formação profissional ocorram, conforme já mencionado por Righi (2012), a articulação entre a escola e as instituições formadoras é imprescindível.

GRÁFICO 15 – PARTICIPAÇÃO EM CURSOS DE FORMAÇÃO



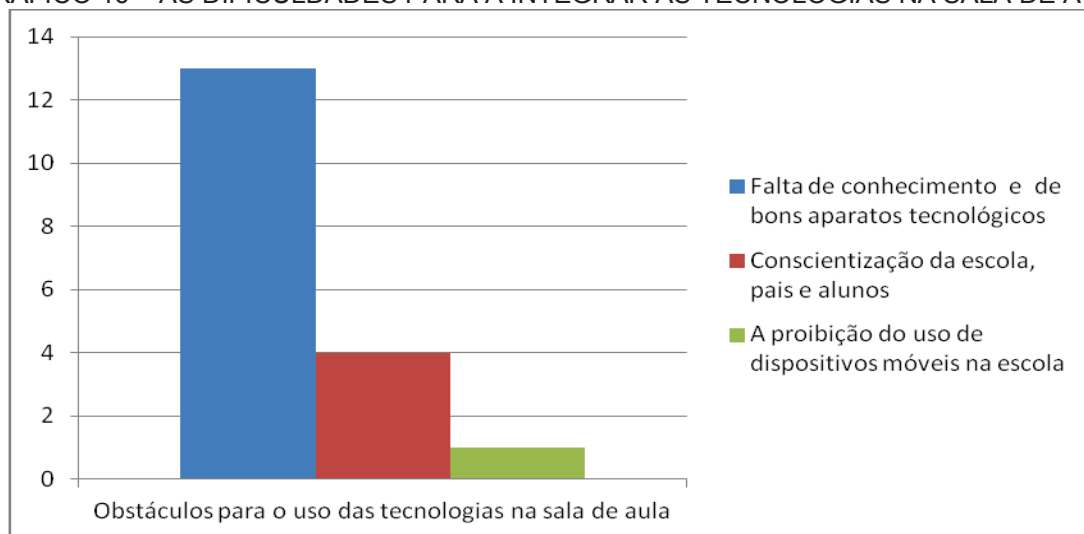
Fonte: O autor (2018)

Na questão 12, tínhamos como objetivo entender quais são as maiores dificuldades encontradas pelos sujeitos para integração das tecnologias na sala de aula.

O Gráfico 16 nos aponta que a falta de conhecimento e de bons equipamentos (13 sujeitos) são os maiores obstáculos encontrados por esses profissionais para a efetivação do uso das tecnologias na sala de aula.

A conscientização da escola e dos pais foi o fator apontado por 4 sujeitos e a proibição do uso de celular foi apontado por um dos sujeitos.

GRÁFICO 16 – AS DIFICULDADES PARA A INTEGRAR AS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA



Fonte: O autor(2018)

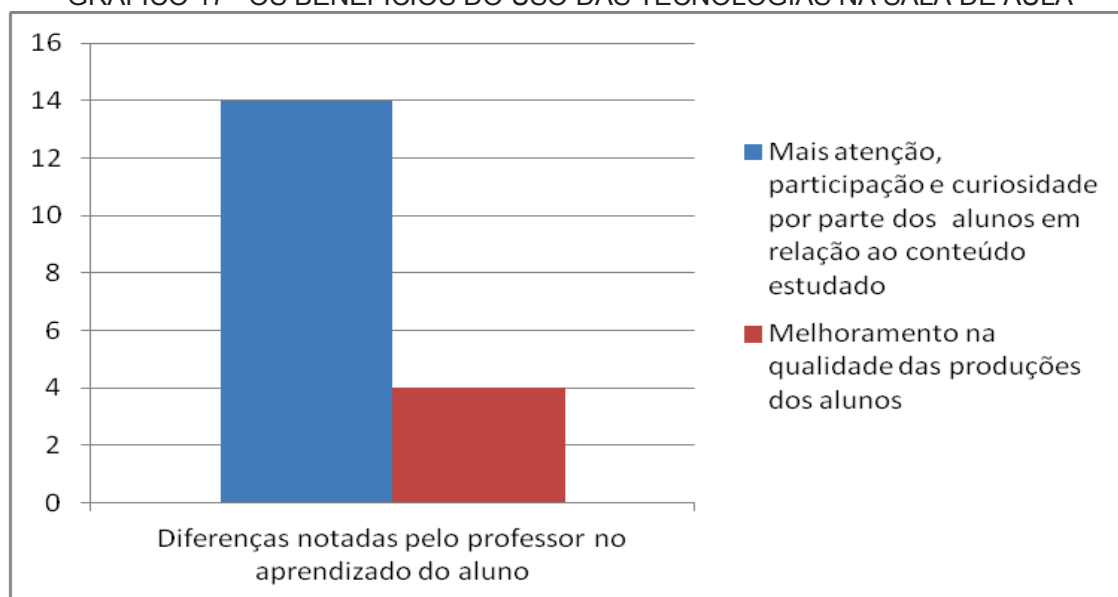
Na questão 13, tivemos como objetivo analisar quais são as diferenças observadas pelos sujeitos no aprendizado dos seus alunos, ao utilizar diferentes tecnologias na sala de aula.

O gráfico 17 nos aponta que 14 sujeitos consideram que o uso de diferentes tecnologias pode ocasionar mais atenção, participação e curiosidade por parte dos alunos em relação ao que está sendo estudado.

A melhora na qualidade das produções dos alunos foi apontada por 4 sujeitos.

O docente deve compreender que deve buscar uma nova postura, que segundo Knoll (2008) *et al*, “venha ao encontro das mudanças na educação”(p.4332), visto que atualmente existe a exigência de um novo perfil docente que possa responder qual tipo de discente pretende formar, deixando de simplesmente transmitir informações e estando em formação constante.

GRÁFICO 17– OS BENEFÍCIOS DO USO DAS TECNOLOGIAS NA SALA DE AULA

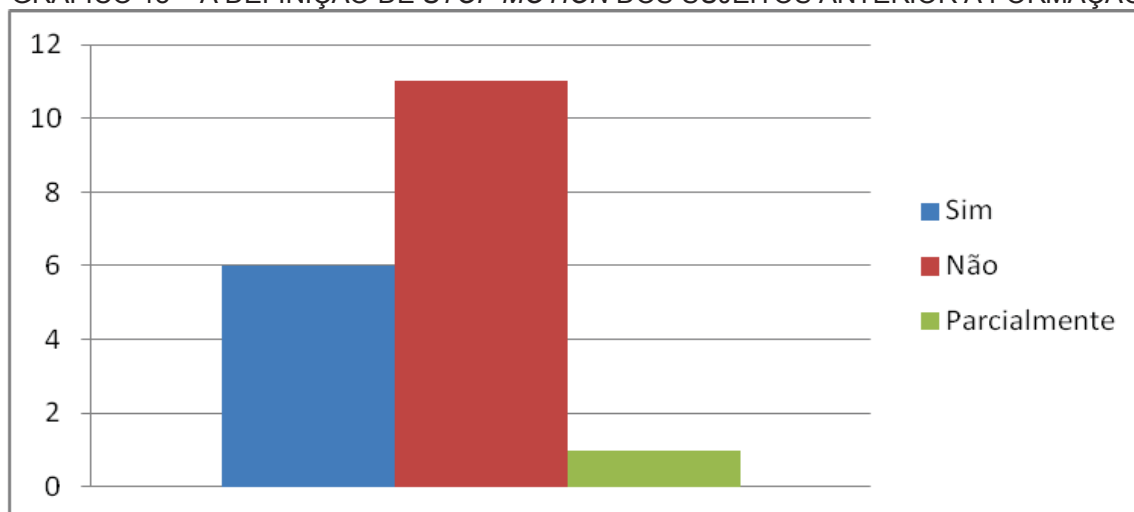


Fonte: O autor (2018)

4.5.2 Os dados coletados no segundo questionário

O gráfico 18 nos permite saber que 11 sujeitos não sabiam o que se tratava ser o termo *Stop Motion*, 6 sujeitos apontaram saber do que se tratava e 1 sujeito apontou conhecer parcialmente do que se tratava ser a linguagem do *Stop Motion*.

GRÁFICO 18 – A DEFINIÇÃO DE *STOP MOTION* DOS SUJEITOS ANTERIOR À FORMAÇÃO

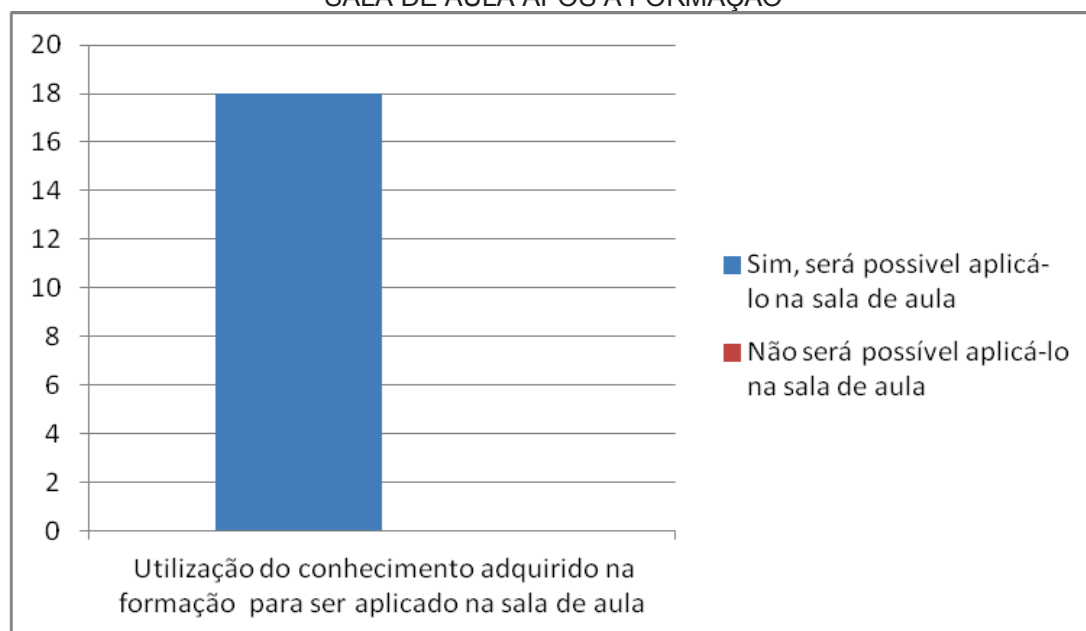


Fonte: O autor (2018)

O gráfico 19 nos permitiu que as informações repassadas na formação possibilitam o desenvolvimento de uma prática educativa voltada para a animação do *Stop Motion* na sala de aula. Pois, todos os sujeitos apontaram ser possível o uso

das informações adquiridas durante a formação para a exploração da linguagem de Stop Motion na sala de aula.

GRÁFICO 19 – A POSSIBILIDADE DO USO DO ESTUDO DA LINGUAGEM DE *STOP MOTION* NA SALA DE AULA APÓS A FORMAÇÃO



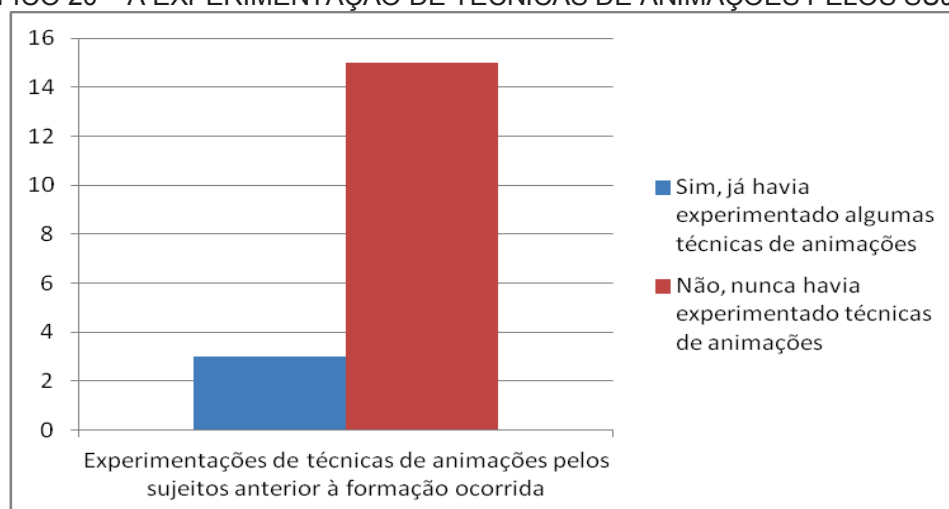
Fonte: O autor (2018)

O gráfico 20 nos aponta que 15 sujeitos já haviam experimentado algum tipo de técnica de animação e que 3 sujeitos ainda não haviam experimentado.

Este dado é muito curioso, visto que de acordo com os dados levantados anteriormente, pudemos verificar que a maioria do grupo desconhecia o que era a linguagem do *Stop Motion*.

Portanto, o grupo afirmou ter vivenciado outras técnicas de animações que vão além do uso da linguagem de animação em *Stop Motion*.

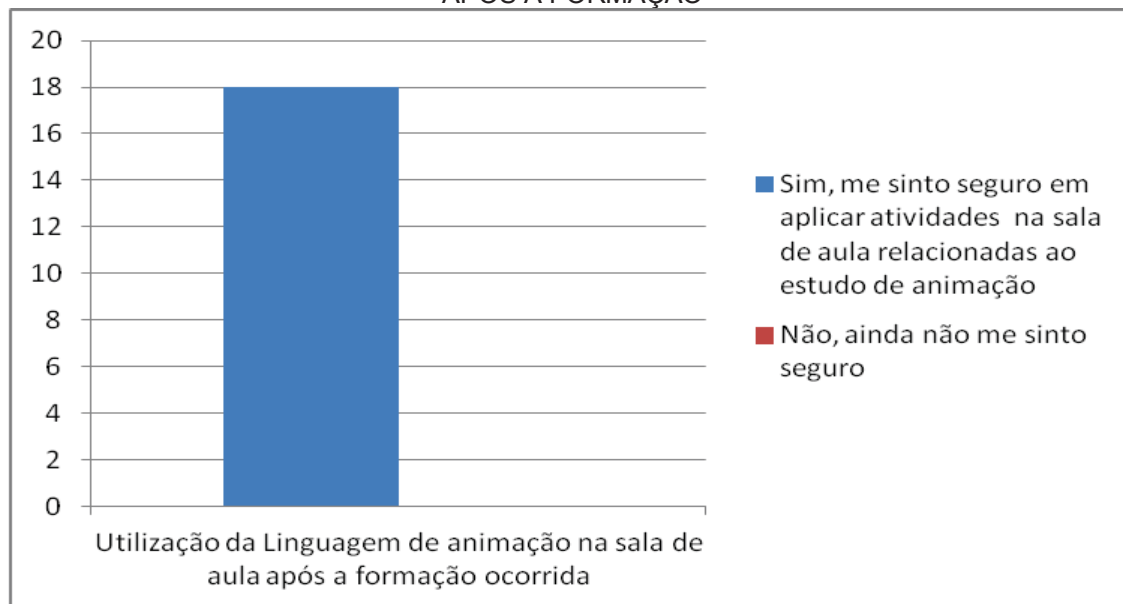
GRÁFICO 20 – A EXPERIMENTAÇÃO DE TÉCNICAS DE ANIMAÇÕES PELOS SUJEITOS



Fonte: O autor (2018)

O gráfico 21 aponta que todos os sujeitos participantes da pesquisa se sentem seguros para aplicar atividades relacionadas ao estudo de animação na sala de aula.

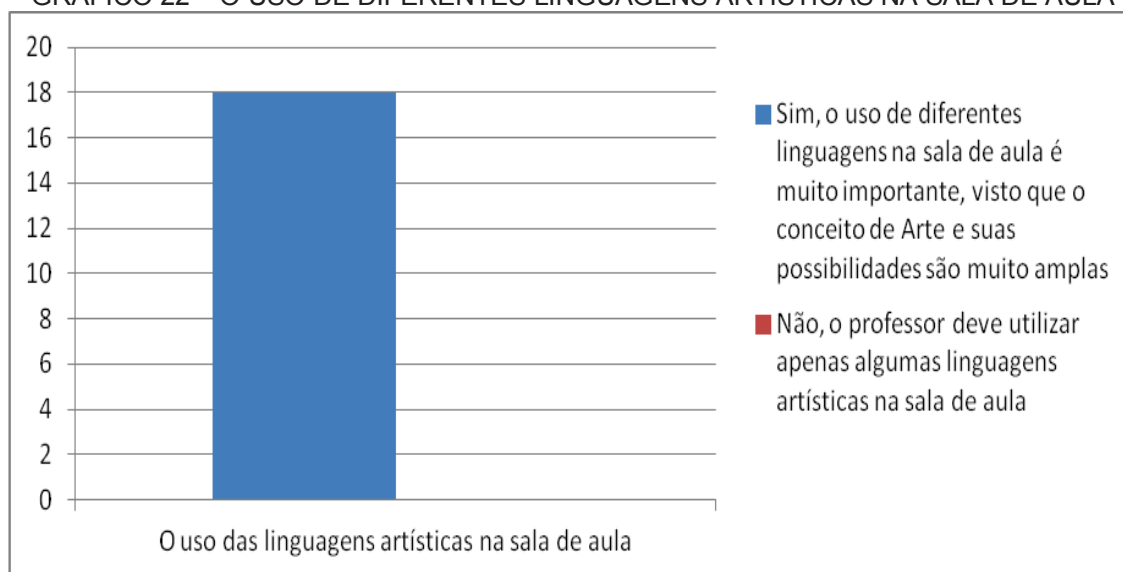
GRÁFICO 21 – POSSIBILIDADES DO USO DA LINGUAGEM DE ANIMAÇÃO NA SALA DE AULA APÓS A FORMAÇÃO



Fonte: O autor (2018)

E por fim, o gráfico 22 nos aponta que todos os participantes consideram ser importante o uso de diferentes linguagens na sala de aula.

GRÁFICO 22 – O USO DE DIFERENTES LINGUAGENS ARTÍSTICAS NA SALA DE AULA



Fonte: O autor (2018)

Os dados apresentados dos questionários nos permitiram apontar que a grande parte dos sujeitos possuem idade entre 30 à 45 anos e entendem a tecnologia enquanto ferramenta facilitadora para a comunicação.

No que diz respeito a classificação das tecnologias abordada por Sancho (1998), a maioria dos sujeitos a tratam como forma de se comunicar com outras pessoas.

A tecnologia digital foi apontada como uso de mídias físicas. Entretanto, a maioria do grupo não apontou que este tipo de tecnologia necessita possuir acesso à *Internet* (CAMAS et al, 2013).

O termo Tecnologia na educação foi definido pela maioria dos sujeitos como a utilização de ferramentas e tecnologias no ambiente escolar em favor do ensino e aprendizagem.

O dispositivo móvel é o tipo de tecnologia mais utilizada pelos sujeitos que afirmam passar mais de 12 horas por dia conectado a *Internet* e entendem que a *Internet* auxilia na preparação de aulas, tornando-as mais atraentes e dinâmicas, ocasionando desta forma a participação, curiosidade e atenção dos alunos.

A estrutura oferecida, bem como a formação para o uso das tecnologias na escola, foi apontada como ineficiente e com a ausência de bons equipamentos.

No que diz respeito a participação em cursos de extensão, a maioria dos sujeitos apontou já ter participado. Entretanto, a maioria dos sujeitos demonstrou não saber do que se tratava a linguagem de animação em *Stop Motion*, o que nos

permite entender que boa parte do grupo ainda não havia experimentado um curso de formação voltado para esta linguagem. Todavia, a maioria dos sujeitos afirmou já ter utilizado em sala de aula ou experimentado outros tipos de animações.

Outro dado muito interessante apontado pelos participantes foi que embora a linguagem de animação em *Stop Motion* ainda não tivesse sido experimentada por eles, é possível de explorá-la em sala de aula e nesse sentido as informações repassadas foram extremamente importantes sob a ótica dos sujeitos.

O uso de diferentes linguagens na sala de aula no ponto de vista da maioria dos sujeitos é importante, visto que o conceito de Arte bem como as suas possibilidades são muito amplas.

Após estas considerações, na próxima sessão nos concentraremos nas cartas narrativas, com o objetivo de apontar quais são as percepções dos sujeitos em relação ao letramento visual, letramento digital e o uso da linguagem fotográfica enquanto recurso pedagógico.

5 DOS CAMINHOS ENCONTRADOS AO CAMINHO ESCOLHIDO: A ANÁLISE DE DISCUSSÃO DA TRILHA

Nesta seção traremos nosso olhar, partindo de nosso marco teórico para a discussão dos dados coletados neste trabalho. Escolhemos como método as cartas narrativas, por se tratar de uma pesquisa empírica, e possibilitar a interpretação das narrativas expostas pelos participantes do curso de formação.

5.1 Da contemplação do objetivo a trilha escolhida

Após a formação convidamos um grupo de 10 professores para responderem a Carta Narrativa, selecionamos parte dos participantes por acreditarmos que o instrumento de pesquisa baseado nas cartas narrativas é preciso e portanto, no nosso ponto de vista esse número de participantes nessa etapa seria o suficiente.

Estes sujeitos foram escolhidos levando em conta profissionais temporários e efetivos, os diferentes níveis de ensino e o tempo de serviço destes profissionais em sala de aula. Desse modo, tínhamos como objetivo entender como as linguagens artísticas são exploradas tanto pelos profissionais mais antigos quanto pelos mais atuais.

Explicou-se aos professores a importância da Carta e acordamos o tempo de 15 dias para que nos devolvessem a carta preenchida. O pesquisador, posteriormente ao prazo estipulado, se deslocou ao local de trabalho destes profissionais com o objetivo de reuni-lás.

A questão motivadora para os professores escreverem suas percepções foi: “Conte-nos como você observa as atividades pedagógicas voltadas para a linguagem fotográfica nas aulas de Arte, como você entende a exploração do uso do letramento visual nas propostas educativas e quais são os benefícios e obstáculos em sua prática educativa para exploração destes temas.

Como nosso objetivo principal é analisar a percepção do professor no uso da fotografia e da imagem, utilizando a linguagem de animação, por meio do uso da linguagem do *Stop Motion* nas aulas de Arte, em um curso de formação. Trazemos o que entendemos por percepção do professor, para delimitarmos o processo de análise. Somos conscientes da importância do papel do professor dentro do

processo de ensino-aprendizagem da imagem, no presente estudo, portanto, por percepção centramo-nos na identificação da visão do professor estampada nas tramas tecidas em suas narrativas.

Portanto, estabelecemos as percepções das cartas narrativas em cruzamento com nosso marco teórico. Partimos da construção do Quadro 9, na tentativa de entendermos a partir de nossa análise o que os autores referências desta pesquisa trazem que dialoga com as cartas narrativas de modo a podermos responder nossa questão que é: Qual é a percepção de um grupo de professores de Arte do Ensino Fundamental a respeito do uso da linguagem fotográfica e de imagens na sala de aula?

QUADRO 9- A PERCEPÇÃO DO MARCO TEÓRICO

(continua)

O Ensino de Arte atual e o uso pelo professor das diferentes linguagens	A autora Maciel (2016), nos indica que as linguagens oportunizam aos alunos o conhecimento e uma fonte para o desenvolvimento da inspiração e sensibilidade para a expressão da criança.
	Pilotto (2009) <i>et al</i> , nos aponta que nos comunicamos ou interagimos com o mundo com diversas linguagens e desse modo, é de suma importância que a criança/aluno interaja por meio das múltiplas linguagens por fazerem parte do seu contexto sociocultural.
	O uso de diferente linguagens artísticas na sala de aula, de acordo com Paduan (2017) <i>et al</i> , permite o desenvolvimento de diferentes letramentos e que por sua vez é campo para a prática do multiletramento.
	Rojo (2013) aponta que a sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens e de mídias e de uma diversidade de culturas e que essas coisas têm que ser tematizadas na escola.
	Fusari e Ferraz (2000), afirmam que o ensino de Arte atual, se apresenta enquanto um movimento de novas metodologias de ensino e aprendizagens, objetivando a revalorização do professor e propondo discussões em relação ao seu trabalho.
	As práticas educativas aplicadas na sala de aula, segundo Ferraz e Fusari(1993), conectam-se a uma teoria de educação escolar, também chamada de pedagogia. Ao mesmo tempo, as nossas teorias e práticas possuem concepções filosóficas e ideológicas que influenciam tal pedagogia
	Carvalho (2017), evidencia ser possível por parte do professor a utilização de um misto de linguagens em atividades pedagógicas, com o intuito de criar um diálogo entre linguagens.
	Para Maciel (2016), a Arte pode ser utilizada com os alunos de várias formas, constituindo-se de um letramento e que pode dialogar com o uso das TIC e outras áreas do conhecimento.Considera a conexão da Arte com outros conhecimentos, buscando uma forma de interação das TDIC com as quatro linguagens artísticas (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais) para colaborar nos dferentes letramentos dos aluno

(continuação)

	De acordo com Veneroso (2207), o diálogo das linguagens artísticas nas Artes Visuais é uma tendência, por as fronteiras entre as linguagens tradicionais estarem cada vez mais frágeis.
	De acordo com Valente (2005), o professor deveria ser formado para levar em conta aspectos tais como: intervir adequadamente, formação constante, possuir a distinção entre informação e conhecimento, ter o uso da tecnologia bem direcionado e considerar que domínio técnico e pedagógico não deveriam acontecer de modo separado.
	Righi (2012) <i>et al</i> , afirma que para a valorização do trabalho pedagógico e a qualidade da formação profissional ocorram, a articulação entre instituições formadoras e a escola básica é imprescindível, de modo a valorizar o conhecimento desenvolvido pelo professor na sua trajetória profissional e suas experiências, bem como, o conhecimento sobre o direito à formação continuada em âmbito estadual e federal
Letramento visual e o uso de imagens na sala de aula	Conforme Donis (1997), os recursos visuais utilizados para fins pedagógicos são apresentados critérios deficientes para a compreensão e avaliação dos efeitos que produzem e diante do Letramento visual, o professor não deveria manter-se ingênuo em relação a este assunto
	Afonso (2014), indica que a Arte pode ser utilizada como ponto de partida no desenvolvimento do letramento visual e propõe a leitura de imagens fundamentada na sintaxe visual, abordando elementos individualmente, com o intuito de possibilitar a compreensão mais ampla sobre a leitura de imagens.
	Brandão (2016), evidencia que os alunos são expostos ao universo de imagens. Entretanto, possuem baixa capacidade de leitura de seus elementos essenciais. Vivenciamos hoje a chamada civilização da imagem na era da visualidade, da cultura visual, onde com o auxílio da tecnologia temos imagens por todas as partes.
	Conforme Pillar (2011), no ensino de arte, leitura e releitura têm sido uma prática amplamente difundida, sem que muitas vezes se compreenda o que está implicado nessas dimensões do conhecimento da arte. Assim, problematizar a leitura e releitura no ensino de arte poderá auxiliar a entender suas similaridades e diferenças no contexto da sala de aula
	Conforme Lima (2015), por parte do professor é indispensável auxiliar a criança no desenvolvimento da sua linguagem visual, pois em uma sociedade permeada de imagens, aprender a ler diferentes tipos de imagens e que a fotografia é um tipo de arte que possibilita ser explorada de diferentes formas e permite perceber a própria imagem fotográfica.
	No âmbito escolar, para que a criança desenvolva o processo de leitura de imagens fotográficas, conforme Garcez (2005) <i>apud</i> Lima (2015), são necessários o desenvolvimento de outras habilidades atreladas à observação, à memória, à associação, à análise, à síntese, à orientação espacial no sentido de dimensão. Tais habilidades, nos permitem entender como os elementos da linguagem visual (cores, linhas, formas, luzes, sombras, etc) foram organizados.
	Mizoeff (1999), sugere que na atualidade a nossa principal via de compreensão do mundo é visual e não textual, onde a televisão e a internet são campos emergentes para a proliferação do visual e a cultura visual

(continuação)

	Hernández (2009) aponta que para o letramento visual ocorrer com exatidão seria necessário uma reformulação curricular que possibilitasse perceber de maneira crítica, tendo em foco a análise e interpretação correta em relação aquilo que estamos vendo
	Conforme Costa (2005), o processo de leitura de imagens deveria ser trabalhado desde cedo, com intuito de possuírem um olhar de criticidade em relação às imagens inseridas no cotidiano e percebendo a existência de percepções variadas para uma mesma imagem
	Para Stokes (2002), o letramento visual é definido como a habilidade de ler, interpretar e entender a informação apresentada em imagens gráficas ou pictóricas, e também de transformá-la em imagens, e formas que nos auxiliem na comunicação
	Conforme Silvino (2012), o letramento visual permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado
Letramento, Letramento digital e o uso de tecnologias na sala de aula	Os letramentos conforme Camas (2012) são dependentes de diferentes capacidades a serem desenvolvidas nos indivíduos e por ser amplo, não se resume apenas em um único letramento. No âmbito de uma educação para o nosso século se complementam na formação de alunos e professores.
	Conforme Soares (1998), o indivíduo letrado vive em estado de letramento, utilizando socialmente a leitura e a escrita.
	O letramento segundo Rodrigues (2017), acontece tanto dentro e fora do espaço escolar. Desse modo, podemos dizer que o Letramento é uma combinação de práticas ligadas ao uso, função e o contato social da escrita
	Pinto (2015), indica que atualmente a educação pode ser vista como sócio-conectiva e que carece de larga formação aos docentes e atividades pensadas de maneira pedagógica, levando em conta a faixa etária, a disciplina e quais dispositivos utilizar. Na educação sócio-conectiva, prevalece a importância do ensino da aplicação do conhecimento e formação de redes de contatos para as diferentes áreas profissionais e sociais dos estudantes, e não mais somente a seleção de obras que o aluno necessita ler para seguir sua vida pós-escola, tal como funcionava no século XX
	Costa (2016), afirma que a escola esta distante de um ensino mediado pelas novas tecnologias.
	Silva (2016), demonstra que por meio das tecnologias, os alunos aprendem de modo mais dinâmico, aumentando desta forma o interesse e o conhecimento a respeito do conteúdo estudado e vivenciado.
	Melo (2015), aponta a necessidade de processos formativos que levem em conta a perspectiva das mídias na educação, enquanto objeto de estudo por uma abordagem crítica dos meios e que considere a necessidade da formação docente não somente sobre a mídia-educação, mas também da perspectiva mídia-educativa
	As TDIC conforme Camas (2013) <i>et al</i> , são os tipos de tecnologias que possibilitam o acesso instantâneo para todos que possuem equipamentos conectados à internet. Desse modo, vivenciamos a era da Cultura Digital e estar conectado à internet, possuir um dispositivo móvel ou acesso à conteúdos via rede nos tornam cidadãos de nossa era e parte integrante do mundo.

(continuação)

	Considera que o crescimento da cultura digital tornou-se condição de acesso à informação e uma forma de inclusão ou exclusão social.
	os conhecimentos relacionados à mídia, novas tecnologias e processos de comunicação de massa, segundo Nogaro e Cerutti (2016), deveriam fazer parte dos saberes dos professores, para que não fizessem parte da exclusão.
	Para Lima (2015), a mediação do professor para o uso das TDIC, na sala de aula é essencial. Pois, a forma como o professor faz uso das tecnologias e de como relaciona com o conhecimento prévio da criança, conteúdos e de que maneira ele relaciona com a cultura contribuem no processo de ensino e aprendizagem
	O letramento digital de acordo com Buzato (2006) são redes de letramentos (práticas sociais) que se entrelaçam, apoiam-se e se apropriam mutuamente e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas em contextos socioculturais limitados fisicamente e em contextos denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente.
	Conforme Lima (2015) as inovações tecnológicas estão inseridas na vida cotidiana das pessoas e da escola. Contudo, muitos docentes não compreendem como usá-las, muitas vezes por não terem aprendido durante a graduação ou posteriormente nos cursos de formação continuada.
	Chagas (2014) et al, afirma que o cenário educacional solicita que o professor saiba utilizar os recursos pedagógicos tecnológicos para atuar no novo modelo de educação,
Multiletramentos	Os multiletramentos, conforme Rojo (2012), são interativos, transgressores das relações de propriedade das ferramentas (textos, ideias, etc.) e também são híbridos, mistos de linguagens, mídias, culturas e modos.
	Fofonca (2015), afirma que a pedagogia dos multiletramentos refere-se à formação letrada com competências para assegurar os letramentos necessários nas práticas multiletradas baseando-se em ferramentas, semioses, linguagens, textualidades e tecnologias. Entretanto, para esta compreensão ocorrer, o professor necessita possuir elementos que tragam a construção de sentido em um olhar interdisciplinar, para que desta forma o fazer pedagógico tenha ressignificação por meio de uma percepção estética, habilidade e da ubiquidade.
	Conforme Paduan (2017) et al, pela natureza que possuem, fazem interagir diferentes aspectos da percepção intelectual e da percepção sensível permitindo dialogar com conteúdos de diferentes áreas.
	Fofonca (2015) evidencia que os educadores desenvolvem práticas que compreendem o ensino as linguagens e seus multiletramentos. Entretanto, existe a necessidade de formação continuada para o desenvolvimento deste processo.
Formação de professores	De acordo com Valente (2005), o professor deveria ser formado para levar em conta aspectos tais como: intervir adequadamente, formação constante, possuir a distinção entre informação e conhecimento, ter o uso da tecnologia bem direcionado e considerar que domínio técnico e pedagógico não deveriam acontecer de modo separado.
	Righi (2012) et al, afirma que para a valorização do trabalho pedagógico e a qualidade da formação profissional ocorram, a articulação entre instituições formadoras e a escola básica é imprescindível, de modo a valorizar o conhecimento desenvolvido pelo professor na sua trajetória profissional e suas experiências, bem como, o conhecimento sobre o direito à formação continuada

(continuação)

	em âmbito estadual e federal
A fotografia enquanto recurso pedagógico e suas possibilidades	Carvalho (2016), nos mostra que a linguagem fotográfica é precursora de visualidades, e ocasiona mudanças em relação a outras linguagens e como tal linguagem, mudou no decorrer do tempo, tornando-a, nos dias de hoje, uma linguagem muito utilizada.
	Fernandes Junior (2017) aponta que a linguagem fotográfica pode ser utilizada enquanto possibilidade de diálogo entre disciplinas. O professor de Arte, ao utilizar a fotografia em sala de aula, pode dialogar com outras áreas do conhecimento enriquecendo o olhar o reconhecimento em relação à Arte.
	Souza (2016), revela que é importante para o professor instigar seus alunos a refletirem sobre a massificação fotográfica. Propondo-lhes uma produção consciente, sensível, responsável e respeitável, que fomente em suas produções o caráter de criação.
	Conforme Corção (2012), o desenvolvimento tecnológico tornou a linguagem da fotografia mais acessível em relação ao custo e benefício, favorecendo desse modo um número maior de pessoas. A fotografia insere-se em uma vasta gama de contextos e usos, continuando sendo um elemento de grande relevância social e da margem a outras formas de interpretações de mundo, servindo como testemunha dos acontecimentos globais e do nosso cotidiano, divulgados, muitas vezes, nas mídias
	A manipulação computacional e o advento das câmeras digitais, conforme Santaella (2012), introduziram grandes transformações no universo fotográfico e com a tecnologia, o ritual fotográfico tornou-se um ato indiscriminado onde o errar não traz consequências. Desse modo, ganhou-se na democratização do seu uso, mas perdeu-se em especialização.
	Puls (2017) nos mostra que a fotografia está presente em diversos suportes. Aos poucos inseriu-se na vida cotidiana, construindo narrativas visuais e tornando-se essencial ao funcionamento da sociedade moderna.
	Para Sontag (2004), a fotografia fornece testemunhos de algo que ouvimos falar, mas que por algum motivo duvidamos e podem ser consideradas equivalente a uma prova sobre um determinado fato que aconteceu. Entretanto, apesar de tornar-se um <i>hobby</i> , não é praticada pela maioria das pessoas como uma Arte e acima de tudo é um rito social.
	Conforme Diniz (2016), aprender a fotografar nos possibilita um alargamento de conhecimentos em muitas áreas do saber e não apenas no campo artístico. A tecnologia permite aos jovens manterem contato estreito com a linguagem fotográfica, mas de modo diferente de como ocorria na época da fotografia analógica
	Enquanto linguagem, conforme Leite (2012), apresenta um sistema de códigos visuais ou verbais, um instrumento de comunicação onde a primeira atribuição é significar, a segunda é afirmar o eu e a terceira é comunicar.
	Na qualidade de linguagem imagética e elemento enriquecedor do letramento visual, conforme Afonso (2014) se torna um recurso importante para compreensão por afeiçoar a percepção visual do mundo e estimular a criatividade

(conclusão)

	Conforme Lima (2015), a fotografia enquanto forma de expressão é outro modo que o professor pode utilizar esta linguagem na sala de aula. Pois permite às crianças expressar sua maneira de perceber a realidade, expressar suas identidades culturais e os seus significados pessoais
--	--

Fonte: O autor (2019)

5. 2 Análise e discussão das Percepções das Cartas Narrativas

Nesta subseção traremos nossa contribuição no entendimento das percepções por nos definidas (APÊNDICE H), indicando nossa compreensão. Portanto, no intuito de responder a nossa questão, selecionamos os seguintes dispositivos analíticos, que devem ser entendidos como dimensões analíticas ocorrentes nas narrativas dos professores. Os denominados por nós dispositivos foram criados, nesta pesquisa, a partir do marco teórico analisado e das diversas leituras e cruzamentos realizados e sistematizados em planilha *word*, de modo a verificar as percepções para podermos analisá-las:

1) A percepção dos sujeitos em relação ao letramento digital e o uso de tecnologias na sala de aula

Em relação à análise das percepções dos sujeitos quanto ao letramento digital, traremos as contribuições do S1, S3, S6, S9 e S10, por abordarem o tema em trechos de suas cartas narrativas.

Para S1 a partir da habilidade e experiência do professor as diferentes linguagens podem ser desenvolvidas em relação aos seus educandos e contribui para o aluno também poder comunicar-se criativamente por meio de recursos.

Entretanto, de acordo com o sujeito :

Infelizmente ainda não temos uma educação tecnológica para a liberdade de ação em sala de aula, dificultando todo o nosso trabalho uma vez que os educandos vem com tantas informações do seu meio social, por outro lado a realidade escolar (S1 – trecho da carta narrativa).

O S1, demonstra que o recurso pode ter talvez mais importância do que a própria ação pedagógica que deve ser entendida no diálogo entre a teoria e a prática, quando afirma que é necessário ter uma “educação tecnológica” e

apontando ser um obstáculo do qual poderia ocasionar o não uso das diferentes linguagens na sala de aula.

No entanto, conforme Valente (2005), a formação docente deveria levar em conta a distinção entre informação e conhecimento, bem como o uso da tecnologia bem direcionado onde domínio técnico e pedagógico deveriam ser inseparáveis. Portanto, a formação deveria ser constante.

Em relação à infraestrutura física para o uso das diferentes tecnologias oferecida nas escolas em que atuam, S6 aponta que

(...) os recursos são poucos, não tem internet e nem sempre o uso do celular é permitido. (S6 – trecho da carta narrativa).

Neste sentido, podemos evidenciar que a percepção de S6 dialoga com a percepção do S9, que afirma:

Tem muitas informações nos livros e na prática. Entretanto, não é permitido o uso de celulares na escola e máquinas não tem mais, pois tem o celular onde a prática fazem em casa e depois trazem o resultado do trabalho feito para a sala de aula (S9 – trecho da carta narrativa).

Estas duas percepções dialogam com o S10, que aponta as dificuldades inseridas na aplicabilidade de atividades pedagógicas pensadas para a exploração da linguagem fotográfica e seus desdobramentos no contexto da sala de aula. De acordo com este sujeito,

O único obstáculo que eu como professor tive em trabalhar a Fotografia na escola, foi de convencer meus gestores a liberarem os celulares para dar aulas com momentos de pesquisa e aprendizado, para usar o celular como ferramenta de pesquisa e estudo. (S10 – trecho da carta narrativa).

Portanto, as percepções destes três sujeitos, nos apontam que a escola necessita repensar a sua prática para o uso de diferentes tecnologias e ainda esta distante de um ensino mediado pelas novas tecnologias (COSTA, 2016). Necessitamos a revisão deste posicionamento, pois de acordo com Rojo (2013), a sociedade atual funciona a partir de uma diversidade de mídias, linguagens e diversidades de culturas que deveriam ter tematizadas no âmbito escolar.

A necessidade de reflexão pelo professor para o uso das diferentes tecnologias na sala de aula foi apresentada por S3, ao afirmar que

Devemos refletir como podemos utilizar as Tecnologias para promover experiências mais elaboradas, especialmente no ensino da Arte”. (S3 – trecho da carta narrativa).

Este tipo de reflexão talvez possa resultar positivamente no processo de ensino e aprendizagem do educando quando o professor utilizar as diferentes tecnologias , posto que Maciel (2016), nos aponta que ao mediar este processo e contemplando o uso das TDIC, o docente contribui com o fazer e o compreender da Arte. Entretanto, de acordo com S3

Nas escolas, muitos alunos tem dificuldade em entender o uso dessa ferramenta no processo pedagógico, nem sempre há colaboração. (S3 – trecho da carta narrativa).

A percepção do S3 compactua também com Lima (2015), dado que para o autor a mediação docente para o uso das TDIC, na sala de aula é essencial e contribui no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, este entendimento é de suma importância visto que para Camas (2012), os letramentos são dependentes de diferentes capacidades a serem desenvolvidas nos indivíduos e por ser amplo, não se resumem à um único letramento e no âmbito educacional, se complementam na formação de professores e alunos.

A inserção da tecnologia na prática educativa para o S3, resulta maior interação entre o aluno e o professor, criando novas possibilidades.

Neste sentido, de acordo com Maciel (2016), a Arte pode ser explorada com os alunos por diferentes meios e constitui-se de um letramento que pode dialogar com o uso das TIC e outras áreas do conhecimento. Pois, de acordo com Camas (2013) *et al*, vivenciamos a era da cultura digital, onde estar conectado à *Internet*, possuir acesso à conteúdos via rede ou possuir um dispositivo móvel nos tornam parte integrantes do mundo e cidadãos de nossa era.

O planejamento aliado à tecnologia e a linguagem fotográfica, para S3 é um meio para inovar e buscar novas aprendizagens. Entretanto, segundo o sujeito ainda é visto com incerteza por alguns gestores e educadores.

Esta incerteza talvez aconteça pelo fato dos docentes não compreenderem como utilizar as diferentes tecnologias pelo fato de não contarem com este tipo de conhecimento durante a graduação ou em cursos de formação continuada. Entretanto, não podemos ficar alheios à essa realidade, visto que tais recursos estão inseridas em nosso cotidiano, (LIMA, 2015).

O avanço tecnológico de acordo com S10, deveria ser visto como auxílio para exploração da Arte na escola. Segundo o sujeito,

(...) pois com a facilidade que o aluno traz em ter acesso em vários desses meios tecnológicos como celulares, computador, *internet*, etc. Podemos desenvolver um trabalho significativo com conhecimento e aprendizagem, com gosto pela prática da Arte. (S10 – trecho da carta narrativa).

A percepção do S10, compactua com Rodrigues (2017), ou seja, o letramento acontece dentro e fora do espaço escolar, pois é uma combinação de práticas ligadas ao uso, função e contato social da escrita. Portanto, conforme Soares (1998), o indivíduo letrado vive em estado de letramento, utilizando socialmente a escrita e a leitura.

Para S10 a tentativa de aliançar a linguagem fotográfica com a tecnologia, pode resultar em aulas mais dinâmicas, pois de acordo com sujeito, dessa forma

(...) conseguimos aproveitar a Arte para fazermos uma aula mais dinâmica, com imagens, música e emoção, onde há momentos de prazer e satisfação. (S10 – trecho da carta narrativa).

Portanto, esta percepção compactua com Silva (2016), que por sua vez, afirma que por meio das tecnologias os alunos podem aprender de modo mais dinâmico, ocasionando o aumento de interesse em relação ao conteúdo vivenciado e estudado.

Além disso, a percepção do S10 é condescendente com Paduan (2017) *et al*, visto que para o autor, o uso das diferentes linguagens artísticas na sala de aula, permitem o desenvolvimento de diferentes letramentos e que por sua vez são campos para a prática do multiletramento.

Na percepção do S10, fica evidenciado também a possibilidade da utilização de diferentes linguagens com cunho pedagógico, compactuando desse modo com Carvalho (2017), que evidencia ser possível por parte do docente a utilização de um misto de linguagens em atividades pedagógicas, com o objetivo de criar um diálogo entre linguagens.

Portanto, nos comunicamos e interagimos com o mundo por meio de diferentes linguagens e diante deste fator é de suma importância que o discente interaja por meio das múltiplas linguagens por estarem inseridas em seu contexto

sociocultural (PILOTTO, *et al*, 2009). Nessa perspectiva, a tecnologia pode estar aliada.

De acordo com a leitura e análise individual das cartas, estes sujeitos entendem o letramento digital enquanto recurso tecnológico, confundindo a concepção e portanto, não conseguindo inserir na sala de aula propostas que possam auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos.

Desse modo, conforme os sujeitos podemos apontar que algumas linguagens artísticas entre elas a linguagem fotográfica podem não ser exploradas na sua plenitude, pois de acordo com os sujeitos a infraestrutura física oferecida é insuficiente e o posicionamento pedagógico da gestão escolar em relação ao uso de dispositivos móveis é incoerente com a realidade.

Além disso, pudemos verificar que os sujeitos não apontaram ser necessário uma formação continuada para a garantia do desenvolvimento do letramento digital no espaço escolar. Pois, de acordo com Melo (2015), temos a necessidade de processos formativos que levem em conta a ótica das mídias na educação, considerando a formação docente não somente atrelada à mídia-educação, mas também da perspectiva mídia-educativa e tendo em vista uma abordagem crítica dos meios.

A formação continuada é também de suma importância para o desenvolvimento de práticas que compreendem o ensino das linguagens e seus multiletramentos (FOFONCA, 2015).

A noção de letramento digital destes sujeitos, nos indicam que esta diretamente ligada ao uso de equipamentos físicos, apontando que muitas vezes a tecnologia em suas diferentes formas, não são exploradas na sala de aula devido a estrutura física oferecida e portanto, diante deste fator, algumas linguagens artísticas incluindo a Fotografia, não são exploradas na prática pedagógica destes profissionais.

2) A percepção dos sujeitos sobre o letramento visual e o uso de imagens na sala de aula

Em relação as percepções dos sujeitos quanto ao letramento visual, traremos as contribuições do S1, S2, S4, S6,S7,S8 e S9 por abordarem em trechos de suas cartas o tema proposto.

Para S1, o letramento visual é uma ferramenta do ensino aprendizagem na prática do ensino e desse modo de acordo com o sujeito,

(...) proporciona a interpretação e as informações de uma boa leitura visual. (S1 – trecho da carta narrativa).

O sujeito indica que o letramento visual faz parte do processo de ensino e aprendizagem do aluno e entende que

(...) o letramento visual, ainda é uma das melhores ferramentas do ensino aprendizagem na prática do ensino. (S1 – trecho da carta narrativa).

A percepção apresentada pelo sujeito, dialoga com Brandão (2016), dado que o autor indica que os discentes são expostos ao universo de imagens e desse modo, vivenciamos a era da visualidade e da cultura visual, onde por meio do auxílio tecnológico temos imagens por todas as partes.

Esta percepção do sujeito dialoga também com Stokes (2002), pois para o autor, o letramento visual é entendido como habilidade de ler, entender e interpretar a informação apresentada em imagens ou transformá-las em imagens e formas que nos auxiliem na comunicação.

A noção de letramento visual para S2 esta atrelada ao seu repertório pessoal imagético, pois afirma que

Como professora da disciplina de Arte, sou suspeita. Sempre fui muito mais visual. Amo imagem, cor, desenhos e sempre gostei de ler, mas também gosto de ler, aqueles livros infantis com imagens bonitas. (S2 – trecho da carta narrativa).

Portanto, a percepção dialoga com Silvinio (2012), que apresenta o letramento visual enquanto possibilidade do indivíduo reunir as ideias e informações contidas em um espaço imagético, determinando se são válidas e colocando-as no seu contexto para construção do seu significado.

O S2 também aponta que

(...) as imagens conseguem nos levar a lugares, sensações, sentimentos tão nobres e necessários para conseguirmos ser seres humanos melhores. (S2 – trecho da carta narrativa).

Portanto, a percepção de S2 compactua com a percepção apresentada por outros dois sujeitos.

O mundo é repleto de imagens e é preciso interpretar o significado dessas imagens para que haja a compreensão da mensagem. (S4 – trecho da carta narrativa).

A maior parte das informações que observamos vem pelo sentido da visão, então é indispensável o uso de imagem para o aprendizado do aluno. (S9 – trecho da carta narrativa).

As percepções destes sujeitos dialogam com Mizoeff (1999), dado que o autor sugere que na atualidade a nossa via principal de compreensão do mundo é visual.

Conforme o S4, no ensino de Arte

(...) é difícil não se trabalhar com as imagens e leituras dessas imagens. (S4 – trecho da carta narrativa).

A percepção apresentada pelo sujeito dialoga com Afonso (2014), que aponta a Arte como ponto de partida para o desenvolvimento do letramento visual e com Pillar (2011), dado que a leitura e releitura de imagens têm sido uma prática difundida de maneira ampla.

O S6 aponta que o letramento visual pode ser utilizado enquanto recurso pedagógico, pois de acordo com este sujeito

(...)as imagens servem como material de apoio pedagógico e a leitura de imagens fazem com que os alunos voem na imaginação e criatividade. (S6– trecho da carta narrativa).

A percepção do S6 dialoga com a percepção do S8, pois para S8

No ensino de Artes Visuais é de suma importância o auxílio de imagens para uma compreensão do que é ensinado e também o aluno percebe, compreende e interpreta a composição visual, o contexto histórico e a mensagem que o artista quis passar. (S8– trecho da carta narrativa).

Portanto, as percepções do S6 e S8 nos permite entender que problematizar a leitura e releitura no ensino de Arte poderá auxiliar no entendimento das diferenças e similaridades no contexto da sala de aula. (PILLAR, 2011).

Em relação ao uso do letramento visual nas propostas educativas, o S7 nos aponta que o uso deste tipo de letramento nas aulas de Arte é indispensável, pois de acordo com o sujeito

(...) possibilitam tornar concreto e completar as informações do conteúdo, ou para que o aluno possa captar e interpretar a essência de obras, impulsionando-o para sua percepção, adquirindo informações e experiências que se associam ao seu pré conhecimento. (S7– trecho da carta narrativa).

Portanto, a percepção do S7 compactua com Garcez (2005) *apud* Lima (2015), dado que o autor aponta ser necessário o desenvolvimento de outras habilidades no processo de leituras imagéticas, tais como: a observação, a memória, a associação, a análise, a síntese e orientação espacial no sentido de dimensão que nos permitem entender como os elementos da linguagem visual foram organizados.

De acordo com S9, o letramento pode

(...) inspirar e criar novas formas de fotografia e ajudar nas aulas. Sendo, que temos pouco tempo de aula para ver tudo o que precisaria aprender. (S9– trecho da carta narrativa).

Talvez o sujeito quisesse dizer que, o letramento visual pode ser um meio para que diferentes gêneros da Fotografia possam ser exploradas na sala de aula. Portanto, esta percepção dialoga com Lima (2015), dado que para o autor por parte do professor é indispensável auxiliar a criança no desenvolvimento da linguagem visual, pois em sociedade permeada por imagens, aprender a ler os diferentes tipos de imagens e que a Fotografia também é um tipo de Arte, permite perceber a própria imagem fotográfica.

O S9 nos aponta também que

O uso das imagens em sala de aula faz com que o aluno tenha uma reflexão, que pense na obra como um meio de comunicação, no qual acontece um encontro com o artista, com a obra e com o espectador. (S9– trecho da carta narrativa).

Desse modo, conforme Donis (1997), o professor não deveria manter-se ingênuo a este assunto e segundo Costa (2005), o processo de leitura de imagens deveria ser trabalhado desde cedo, com o objetivo de instigar no aluno um olhar de

críticidade em relação às imagens inseridas no cotidiano e perceber a existência de diferentes percepções para uma mesma imagem.

De acordo com a leitura e análise individual das cartas, os sujeitos entendem o letramento visual como algo intrínseco no processo de ensino e aprendizagem do aluno e no ensino de Arte. Entretanto, nenhum sujeito apontou a importância do processo de mediação pelo professor na construção do letramento visual dos alunos.

Os sujeitos também não apontaram que para o letramento visual ocorrer com na sua totalidade, seria necessário mudanças curriculares. Conforme Hernández (2009), tais mudanças poderiam possibilitar ao aluno uma percepção crítica com o foco na análise e interpretação daquilo que está vendo.

Outro fator não apontado pelos sujeitos foi como os alunos fazem a leitura das imagens e como esse processo ocorre na sala de aula. Portanto, diante disso não temos propriedades para dialogar com Donis (1997), dado que a autora aponta que os recursos visuais utilizados para fins pedagógicos são ineficientes para a compreensão e avaliação dos efeitos que produzem e portanto, o professor não deveria manter-se ingênuo em relação a esse tema.

3) A percepção dos sujeitos em relação a Fotografia enquanto recurso pedagógico e suas possibilidades

Em relação as percepções dos sujeitos quanto a exploração da linguagem fotográfica na sala de aula, traremos as contribuições do S3, S4, S6, S7, S9 e S10 por abordarem em trechos de suas cartas o tema proposto.

Para o S3 a linguagem fotográfica é vista enquanto um recurso didático excelente que possibilita

(...) envolver os alunos principalmente nos dias atuais em que a maioria dos alunos possuem um celular com câmera fotográfica. (S3– trecho da carta narrativa).

A percepção do S3 dialoga com a percepção do S10, que aponta a Fotografia enquanto meio

(...) para a exploração visual, pois entende-se que esta linguagem é uma forma de enriquecer o conhecimento adquirido, onde a imagem visualizada

facilita a interpretação da Arte através do momento captado. (S10– trecho da carta narrativa).

Portanto, a percepção apresentada pelo sujeito compactua com Afonso (2014).

A percepção apresentada pelo S3 e S10 compactua com Diniz (2016), pois o autor aponta que a tecnologia permite aos jovens manter um contato estreito com a linguagem fotográfica e aprender a fotografar nos possibilita um alargamento de conhecimentos em diversas áreas do saber, e desse modo extrapola o campo artístico.

O S3 também nos aponta que ao utilizar a linguagem fotográfica,

(...) os estudantes passam a ter mais autonomia, deixando de ser passivo de informações para serem protagonistas do próprio aprendizado. (S3– trecho da carta narrativa).

Desse modo, conforme Lima (2015), a linguagem fotográfica enquanto forma de expressão, possibilita à criança expressar-se seu modo como percebe a realidade e expressar seus significados pessoais e suas identidades culturais.

Na percepção do S4, a Linguagem Fotográfica

(...)baseia-se de várias combinações combinando a reflexão, apreciação e produção. (S4– trecho da carta narrativa).

Portanto, a percepção do S4 compactua com Leite (2012), que aponta a Fotografia enquanto linguagem e que apresenta um sistema de códigos visuais ou verbais, um instrumento de comunicação onde a primeira atribuição é significar, a segunda é afirmar o eu e a terceira é comunicar.

O S4 entende que a Fotografia é uma linguagem que deve ser trabalhada a partir de uma certa idade, pois o sujeito afirma que

(...)não trabalho com a Fotografia individual somente em grupo, para apresentar os trabalhos dos alunos por eles serem muito pequenos (...) dependendo da turma a ser trabalhada acho um tema bastante rico e divertido, principalmente nos dias atuais que todos tem celular com câmera fotográfica. (S4– trecho da carta narrativa).

Ao analisarmos a percepção do S4, podemos dizer que a percepção do sujeito dialoga com Corção (2012), que aponta o desenvolvimento tecnológico

enquanto possibilidade de favorecimento de um número maior de pessoas, pois tornou a linguagem mais acessível ao custo e benefício.

De acordo com a percepção apresentada por S5

As atividades observadas para a linguagem fotográfica está associada a aprendizagem do aluno, onde pode-se observar, analisar, estudar e a partir dessas informações produzir o que é mais significativo. (S5– trecho da carta narrativa).

Talvez o sujeito quisesse dizer que a utilização da linguagem fotográfica na sala de aula possa ser trabalhada a partir do repertório do aluno, onde é necessário observar o conhecimento que o aluno detém para uma produção mais significativa.

O S5 aponta também aponta que

Através da Fotografia, os alunos tem oportunidade de exercitar novas formas para olhar o mundo, vendo sua realidade e questionando e capazes de ver as formas de expressão humana, bem como seus desejos. (S5– trecho da carta narrativa).

Portanto, essa percepção dialoga com Souza (2016), pois de acordo com o autor é necessário ao professor instigar o aluno a refletir a respeito da massificação fotográfica, propondo uma produção consciente, respeitável, responsável e sensível que fomenta nas suas produções a criação. O S5 também aponta que

A fotografia engloba sua história e aulas práticas, até podendo gerar um *fotoblog* e permitir outras pessoas conhecer o trabalho e as imagens. (S5– trecho da carta narrativa).

A percepção apresentada pelo S5 dialoga com o S9, visto que o sujeito afirma que

Nas aulas da para observar muita curiosidade, vontade de aprender mais sobre Fotografia, trabalhar diversos ângulos diferentes, buscar mais curiosidades sobre o assunto, pois é um tipo de produção bem atual no mundo da Arte e também usada por artistas que na realização de ações, performances, intervenções de apresentações desta linguagem. (S9– trecho da carta narrativa).

Desse modo, podemos dizer que as percepções de S5 e S9 compactuam com Puls (2017) e Carvalho (2016), visto que tais autores nos mostram que a linguagem fotográfica está presente em diversos suportes e aos poucos inseriu-se

na vida cotidiana e desse modo, constrói narrativas visuais tornando-se essencial para o funcionamento da sociedade moderna.

Para S6 é muito importante o uso de imagens e da Fotografia nas aulas de Arte, reconhecendo que linguagem fotográfica é um tipo de Arte.

A percepção do sujeito limitou-se em afirmar apenas que é importante a utilização da linguagem fotográfica e de imagens nas aulas de Arte. Portanto, talvez o sujeito tenha entendido a Fotografia enquanto recurso e desse modo, a percepção dialoga com Afonso (2014) que aponta a linguagem fotográfica enquanto recurso para aperfeiçoamento e compreensão da percepção visual e estímulo da criatividade.

Em relação a percepção apresentada pelo S7, de acordo com o sujeito

Quanto as atividades pedagógicas voltadas à linguagem fotográfica nas aulas de Arte, acredito ser algo que nos tira da mesmice e nos une à Tecnologia. (S7– trecho da carta narrativa).

Entretanto, apesar de reconhecer a importância da linguagem fotográfica na sala de aula, o sujeito afirma que

(...) ainda não utilizei em minhas aulas, pelo fato de estar apenas iniciando como professora de Arte e pelo fator mais importante e determinante: a falta de recursos disponíveis, tanto na escola, como com os alunos, estes por serem mais carentes financeiramente. (S7– trecho da carta narrativa).

A percepção do S7, aponta que a Fotografia não é trabalhada na sala de aula por conta de recursos indisponíveis e pelo fato de estar iniciando ainda na carreira do magistério. Todavia, evidenciamos que conforme Afonso (2014), a linguagem fotográfica é um elemento enriquecedor do letramento visual e importante para compreensão e aperfeiçoamento da percepção visual.

Na percepção do S10 a linguagem fotográfica

(...) é um meio pedagógico riquíssimo para as aulas de Arte, pois é através deste meio que podemos aperfeiçoar o olhar através da imagem. (S10– trecho da carta narrativa).

Portanto, podemos apontar que a percepção apresentada pelo sujeito dialoga com Corção (2012) e Afonso (2014), pois tais autores apontam que a Fotografia possibilita uma vasta gama de usos e contextos, dando margem para

outras formas de interpretar o mundo e servindo como testemunha dos acontecimentos globais e elemento a ser explorado no letramento visual.

Dentre as percepções apresentadas pelos sujeitos, podemos verificar que o S10 após a formação, aplicou o conhecimento adquirido na sala de aula com uma turma do terceiro ano do Ensino Médio, mostrando ser possível a exploração do uso da linguagem fotográfica e seus desdobramentos na sala de aula. O sujeito afirma que

Foi uma atividade muito produtiva, aguçando a criatividade dos alunos, eles se empenharam e os resultados foram muito bons. Eu como educadora fiquei muito orgulhosa e feliz, em poder trazer uma atividade diferenciada e com novas técnicas na tecnologia em que eles utilizam tanto. (S10– trecho da carta narrativa).

De acordo com a leitura e análise individual das cartas, estes sujeitos entendem a linguagem fotográfica enquanto recurso tecnológico que pode contribuir positivamente nas aulas de Arte e meio para explorar o visual.

A linguagem fotográfica segundo as percepções apresentadas pelos sujeitos pode ser um meio de protagonismo para o aluno expressar-se artisticamente e de reflexão da Arte.

A utilização desta linguagem na sala de aula, de acordo com os sujeitos também é um meio para explorar diferentes linguagens por se tratar de uma linguagem atual e de fácil acesso, visto que os dispositivos móveis atuais possibilitam que a linguagem fotográfica possa ser trabalhada nas aulas de Arte.

A infraestrutura oferecida na escola pode ser um obstáculo para que a linguagem fotográfica possa ser explorada na sua totalidade, visto que de acordo com uma percepção apresentada a escola não dispõe de recursos tecnológicos e os alunos atendidos na escola são de baixa renda.

Nenhum dos sujeitos apontou que a Fotografia pode ser explorada de modo interdisciplinar (FERNANDES JÚNIOR, 2017) e que necessitamos refletir sobre a democratização do uso da fotografia mas que perdemos em especialização (SANTAELLA, 2012).

A formação oferecida, oportunizou aos sujeitos que pudessem perceber que a linguagem de animação em *Stop Motion* pode ser um meio para que a linguagem fotográfica possa ser trabalhada na sala de aula e também um meio para que diferentes linguagens artísticas possam ser exploradas.

4) A percepção dos sujeitos em relação aos Multiletramentos

No que diz respeito á percepção dos sujeitos a cerca da prática dos multiletramentos, pudemos perceber que o grupo não expressou possuir práticas multiletradas baseadas em diferentes linguagens, tecnologias, linguagens e semioses (FOFONCA, 2015).

Diante de um leque de possibilidades pedagógicas mediado pelas tecnologias, talvez seja evidente que o grupo em algum momento na sua prática pedagógica utilize tais recursos. Entretanto, conforme Fofonca (2015), os professores embora desenvolvam práticas que compreendam o ensino de multiletramentos e linguagens, para o desenvolvimento desse processo necessitam formação continuada.

Desta forma, para a pedagogia dos multiletramentos ocorrer, conforme Fofonca (2015), o professor deveria possuir elementos que possibilitem a construção de um olhar interdisciplinar, que o levasse a ressignificação do olhar e o fazer pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do estudo aqui realizado, podemos responder à questão que nos trouxe a esta pesquisa: **Qual é a percepção de um grupo de professores de Arte do Ensino Fundamental a respeito do uso da linguagem fotográfica e de imagens na sala de aula?**

Após a leitura e análise das cartas narrativas, pudemos perceber que os sujeitos reconhecem ser importante a utilização de imagens e a exploração da linguagem fotográfica na prática pedagógica e no ensino de Arte.

Entretanto, no que diz respeito ao uso de imagens na prática pedagógica, os sujeitos não exemplificam como as utilizam e quais são os critérios estabelecidos. Portanto, apesar dos sujeitos apontarem que o letramento visual está inserido no processo de ensino aprendizagem do aluno, não demonstraram como ocorre este processo nas aulas de Arte e não abordaram em suas cartas como é a estrutura oferecida na escola em relação a exploração do uso de imagens.

Ao verificarmos as respostas dos sujeitos, constatamos que muitas das descrições remetem a ideia de imagem relacionada ao prazer e a beleza, pouco se disse sobre as imagens como uma possibilidade de uma leitura crítica da realidade.

Diante das percepções apresentadas ficou evidenciado que os sujeitos reconhecem que a Fotografia é um tipo de Arte que deve ser trabalhado na sala de aula. Todavia, poucos sujeitos apresentaram o modo de como trabalham com esta linguagem.

Dentre as percepções apresentadas e que apontam como a Fotografia é explorada na sala de aula, pudemos evidenciar que esta linguagem artística, muitas vezes, é pensada apenas como um recurso imagético e ilustrativo para as aulas. Portanto, talvez não tenha sido oportunizado aos sujeitos, durante a graduação, ou por meio de cursos de formação continuada, conhecimentos suficientes para que a linguagem fotográfica pudesse ser explorada na sala de aula, significando assim a função do uso de um conteúdo no processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Os sujeitos também evidenciaram que muitas escolas não permitem o uso de dispositivos móveis, mesmo que para fins pedagógicos. Este fator é preocupante, pois estes equipamentos são um meio para que diferentes linguagens artísticas possam ser exploradas na sala de aula.

No que diz respeito as limitações para o desenvolvimento da pesquisa proposta, o tempo foi nosso maior obstáculo, visto que, o período do mestrado é intenso e reduzido para os trâmites da realização de uma pesquisa.

A não concessão de uma bolsa de estudos para dedicação exclusiva foi outro fator que interferiu negativamente, pois concomitantemente ao desenvolvimento da pesquisa, tornou-se necessário ao pesquisador manter um vínculo empregatício de 40 horas aulas semanais, durante grande parte do tempo.

A presente pesquisa, nos possibilitou entender que o ensino de Arte, como é feito na atualidade, em especial no locus pesquisado, aponta-nos que diferentes linguagens artísticas devem ser exploradas na sala de aula. No entanto, pudemos verificar por meio da pesquisa de Maciel (2016), que o professor de Arte não possui formação adequada para que tais linguagens possam ser trabalhadas no âmbito da escola e por um único profissional.

Portanto, tais linguagens ao serem contempladas e exploradas na prática pedagógica podem não serem exploradas em sua plenitude por não serem contempladas na formação inicial do professor de Arte ou em cursos de formação continuada.

Diante dos multiletramentos, o letramento visual e a linguagem fotográfica deveriam estar presentes, de modo instrínseco, na prática pedagógica do professor de Arte. Todavia, pudemos perceber que a infraestrutura física da escola é insuficiente, tornando-se um obstáculo para que os multiletramentos possam ser explorados no espaço escolar adequadamente, já que este conhecimento depende também das possibilidades da infraestrutura da escola, ou até mesmo, em não havendo, da possibilidade da permissão da gestão escolar do uso de ferramentas e recursos tecnológicos para a participação e possível aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, tenho interesse em dar continuidade na pesquisa de doutorado, contemplando a análise de como um grupo de universidades exploram as questões em torno dos multiletramentos no currículo de cursos de graduação de licenciatura em Artes Visuais.

Acredito que a formação inicial é de suma importância e é a base para qualquer professor. Portanto, para que as diferentes linguagens artísticas possam ser exploradas na sala de aula pelo professor da disciplina de Arte, o currículo proposto pelas universidades devem ser explorado de modo que possa contemplar as exigências do ensino de Arte atual. Portanto, nesse sentido, torna-se necessário

analisar os currículos propostos nos cursos de licenciatura em Artes Visuais de modo a poder entender as potencialidades no desenvolvimento do futuro professor no contexto da contemporaneidade.

Outro possível objeto de investigação para uma pesquisa de Doutorado, poderia estar pautado no estudo de como diferentes unidades escolares entendem o uso das diferentes tecnologias e como ocorrem os diferentes letramentos e multiletramentos neste espaço. Pois a pesquisa aqui proposta, indica que os letramentos e multiletramentos podem não estar contemplados na prática pedagógica do professor e investigar, os motivos pelos quais isso ocorre é de suma importância.

REFERÊNCIAS

AFONSO, D. R. **A fotografia como instrumento de educação visual**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós Graduação Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014.

ARAÚJO, G. C.; OLIVEIRA, A. A. Sobre Métodos de Leitura de Imagem no Ensino da Arte Contemporânea. **Rev. Imagens da Educação**, v.3, n.2, p. 70-76,2013.Disponível em:<https://www.researchgate.net/publication/270084926_Sobre_metodos_de_leitura_de_image_m_no_ensino_da_arte_contemporanea>.Acesso em: 27 out. 2018.

ARRIAGA, I. A. Ana Mae Barbosa: Ou como navegar entre a Fidelidade a um Ideário e a “Incessante Busca de Mudança. In: BARBOSA, A.M. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

AZEVEDO, F. G. A.; ARAÚJO, C, M. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 28 out. 2018.

BAFFI, M. A. T. **Modalidades de pesquisa: um estudo introdutório**, Petrópolis, 2002.

BARBOSA, A. M. **Teoria e prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, A. M..**A imagem no ensino da Arte**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

BARBOSA, A. M..**Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, A. M..**A cultura visual antes da cultura visual**. Rev. Educação, Porto Alegre, v.34, n.3. p. 293- 301, set/dez. 2011. Disponível em: <

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288/6778>>. Acesso em: 28 out. 2018.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun.2011. Disponível em :<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/0>> Acesso em: 15 out 2018.

BRANDÃO, M. A. D. O. **Cultura Visual e a formação do olhar: desafios conceituais e didáticos para o currículo escolar**. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2015. BRASIL. Lei Federal nº 9394/1996, **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL (2018). Base **Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>>. Acesso em 28 ago. 2018.

BRITO, G. da S. e PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. 3.ed. Rev. atual e ampl. Curitiba: IBPEX.2011, 139 p. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/4243>> Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 10.172/01**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/acs/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2010.

BORGES, M. K.; GIRARDELLO, G. E. P.; FISCHER, R. M. B. Pesquisas em educação: inquietações e desafios. In: PULLIN, E. M. M. P; BERBEL, N. A. N. (Org.). **Educação, Comunicação e Tecnologias: perspectivas e desafios para a pesquisa e a formação de professores**. 1ed.Londrina: Editora UEL, 2012, v. 1, p. 175-202.

BORBA, M. de C.; PENTEADO, M. G. **Informática e Educação Matemática**. 3ª ed. 2ª reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<https://www.ebah.com.br/content/ABAAAhCCwAB/livro-informatica-educacao-matematica-completo>>. Acesso em: 23 out. 2018.

BRITO, C. R. L. de. **O que é letramento?** – WebArtigos, 2010. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/o-que-e-letramento/45212>>. Acesso em: 23 out. 2018.

BUZATO, M. E. K. **Letramento digital**: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. Anais. São Paulo: CENPEC, 2006. s/p.

CAMAS, N. P. V.; BRITO, G. da S. **Metodologias ativas**: uma discussão acerca das possibilidades práticas na educação continuada de professores do ensino superior. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 52, p. 311-336, abr./jun. 2017.

CAMAS, N. P. V. Literacia da Informação na formação de professores. In: TONUS, M. & Camas, N. P. V. **Tecendo os fios na educação**: da informação nas redes à construção do conhecimento mediada pelo professor. Curitiba: CRV, 2012.

CAMAS, N.P.V; MANDAJI, M; RIBEIRO, R.A.; MENGALLI, N.M. **Professor e Cultura Digital**: Reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para o nosso século. Revista Reflexão & Ação, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.179-198, jul./dez. 2013. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3834>> Acesso em: 15 Out.2018.

CARVALHO, J.A. **Tecnologia e Ensino de Teatro**: Diálogos para além da sala de aula. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes- PROFARTES) Instituto de Artes – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

CARVALHO, J. M. C. de. **Qual o lugar da fotografia contemporânea?**. 163 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) –Programa de Pós Graduação Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2016.

CHAVES, E. O. C. **Tecnologia na educação. Ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia:** Conceituação básica. Revista de Educação, PUC- Campinas, v.3, n. 7, p. 29-43, novembro 1999. Disponível em: <<http://file:///C:/Users/Andrei/Downloads/421-866-1-SM.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2018.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br . **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras** – TIC Educação 2015. Coord. Alexandre F. Barbosa. São Paulo: CGI.br, 2016. Disponível em: <http://cetic.br/.../publi.../2/TIC_Edu_2015_LIVRO_ELETRONICO.pdf>Páginas 27 a 31 – Introdução. Acesso em 18 de ago. de 2017.

CORÇÃO, C. **Seus Olhares sobre os meus:** O olhar das crianças no entendimento Técnico-estético e social da Fotografia. 165 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias.** São Paulo: Cortez, 2005.

COSTA, C. X.D. **O uso das tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem:** um estudo de caso. 69 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação) – Convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro/ Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DANIEL, J. **Educação e tecnologias num mundo globalizado**. Brasília: UNESCO, 2003. 216p. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001298/129810porb.pdf>> Acesso: 15 out. 2018.

DIANA, D. **Arte Contemporânea**. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/arte-contemporanea>> Acesso em: 15 out. 2018.

CHAGAS, M.F.L; DEMOLY, K.R.A; REBOUÇAS, J.V; GONÇALVES, K.R. **Atuação docente na inter-relação dos letramentos alfabético e digital no Ciberespaço**. Revista Holos. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias Rio Grande do Norte. Ano 30, Vol.6, p. 329-336, dez.2014.

COSTA, A. B; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H; COUTO, M.C.P. de P.; HOHENDORFF, J.,V. (Orgs). **Manual de produção Científica**. Porto Alegre : Penso, 2014.

DINIZ, L. B. K. **Contatos com a Fotografia**: Relatos de experiências em ensino. 50 p. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) – Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016.

DONDIS, D.A. **Sintaxe da linguagem visual**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 240p.

EGAS, O. M. B. **Metodologias artísticas de pesquisa em educação e deslocamentos na formação docente**: A fotografia como construção do pensamento visual. 293 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós Graduação Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

FABRIS, A. **O desafio do olhar**: fotografia e artes visuais no período das vanguardas históricas. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, v.1

FERNANDES JUNIOR, M.A. J. **A fotografia como ferramenta interdisciplinar para o ensino de Arte e Ciências**. 135 f. Dissertação (Programa de pós-graduação em docência para a educação básica) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2017.

FERRARI, P.; FISCHER, B.; KATER, C.; UTUARI. **Por toda Parte, 7ºano**. 1.ed.- São Paulo: FTD, 2015.

FOFONCA, E. **Entre as práticas de (multi)letramento e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital** : as percepções estéticas de educadores das linguagens. 190 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós Graduação Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

FUSARI, M.F. R; FERRAZ, M.H.C.T. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GALVANI, V. M. **Uma nova lente para o professor**: potencialidade da fotografia como dispositivo de pesquisa para ações pedagógicas. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós Graduação Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios.–Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 23 out 2018.

GOMES, F, C; BRITO, G. da S. O conceito de tecnologia: Investigando a compreensão dos professores. In: COSTA, M, L, F; SANTOS, A,R, dos S (Orgs). **Educação e novas tecnologias Questões teóricas, políticas e práticas**. Maringá: Eduem, 2017.

HERNÁNDEZ, F. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: Raimundo Martins e Irene Tourinho (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa**. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria, 2009, v. , p. 189-212.

HERNÁNDEZ, F. Cultura Visual, mudança educativa e projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOSSOY, B. **Fotografia & História**. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

KUBRUSLY, Cláudio A. **O que é fotografia?**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LAGOA, B. R. Imagem e experiência. **Revista Visualidades** v.9 n.2 p.63-73, Jul-dez 2011. Disponível em: <https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/Visualidades-V_09_n.2_2011.pdf>. Acesso: 15 Out. 2018.

LAMDIM, W. **Qual foi o primeiro celular a ter uma câmera?** – Tecmundo, 2015. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/celular/83493-primeiro-celular-ter-camera-video.htm>> Acesso: 21 out 2018.

LEITE, E. **Fotografia Digital: aprendendo a fotografar com qualidade**. 2. ed. Santa Cruz do Rio Pardo, SP: Viena, 2012.

LIMA, M. S. L. Docência e Pesquisa em Formação de Professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. (ORGs). **Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LIMA, D. A, de. **Num Mundo de Selfies: A Fotograda como recurso pedagógico para Educação Infantil**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACIEL, V. C. C. **Arte Multiconectada: o pensamento do Professor de Arte, as tecnologias de informação e comunicação, as diferentes formas de letramento e a educação**. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

MAGALHÃES, M. **Cartilha Anima Escola: Técnicas de animação para professores e alunos**. 2ªed. Rio de Janeiro: Ideia, 2015.

MARTINS, M. H. Ampliando a noção de leitura. In: **O que é leitura**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 22 - 35.

MAYA, E.E. **Nos passos da história: o surgimento da fotografia na civilização da imagem**. Revista discursos fotográficos, Londrina, v.4, n.5, p.103-129, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/1928>>. Acesso em : 15 out. 2018.

MAZIERO, S. M. B. **Política e diretrizes para o uso de tecnologias educacionais do Paraná :formação e mediação docente (2003-2013)**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MEGAVE, J. P. **O que acontece com a pesquisa quando a arte toma a frente?: potencialidades da pesquisa baseada em Arte**. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação,

Arte e História da Cultura) – Programa de Pós Graduação Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2014.

MELO, C. F. R. N. de C. **Mídia-Educação e professores: pensando sobre formação continuada a partir da apropriação das mídias na educação.** 178 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Programa de Pós Graduação em Comunicação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MIZOEFF, N. **Uma introducción a la cultura visual.** Buenos Aires: Editorial Paidós, 2003. Disponível em: < <https://bibliodarq.files.wordpress.com/2013/11/4c-mirzoeff-n-una-introduccion-a-la-cultura-visual-primera-parte.pdf> >. Acesso em: 14 abr 2019.

NETO, C.C. **Máquina do Tempo:** Daguerreótipo. Disponível em: <<http://www.resumofotografico.com/2011/09/maquina-do-tempo-daguerreotipo.html>> Acesso em: 15 out. 2018.

MOLETTA, A. **Fazendo cinema na escola:** arte audiovisual dentro e fora da sala de aula. 1 ed. São Paulo: Summus, 2014. Recurso digital.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. **A importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira:** algumas discussões iniciais. Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração –Vol. 1, n. 1, p.04-23, Maio/2009. Disponível em: http://univille.edu.br/A_importancia_da_pesquisa_para_a_pratica_pedagogica_dos_profs_que_atuam_na_educacao_superior_b>. Acesso em 29 out. 2018

NOGARO, Arnaldo; CERUTTI, Elizabete. **As Tics nos labirintos da prática educativa.** Curitiba-PR: CRV, 2016.

OLIVEIRA, E. M. **Da fotografia analógica à ascensão da fotografia digital**. São Paulo, Revista Comunicare – CIP – Centro Interdisciplinar de Pesquisa da Faculdade Cásper Líbero, v.5, p.159-165, 2005.

OLIVEIRA, E. M. **Da fotografia analógica à ascensão da fotografia digital**. São Paulo, Revista Comunicare – CIP – Centro Interdisciplinar de Pesquisa da Faculdade Cásper Líbero, v.5, p.159-165, 2005.

ORLANDO, A. F.; FERREIRA, A. J. **Do Letramento aos Multiletramentos: Contribuições À Formação De Professores (As) Com Vistas À Questão Identitária**. Revista UNIOESTE, v. 7, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://erevista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/8360/6302>>. Acesso em 09 Out. 2018> Acesso: 15 out. 2018.

PACHECO, C. **Os Recursos Educacionais Abertos (rea) e a prática pedagógica: reflexões a partir de um curso de extensão com professores da educação básica**. 137 f. Dissertação (Mestrado profissional em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

PADUAN, C.; PRESTO, R.; PRATES, V.; **Ligamundo: arte 5º ano: ensino fundamental: anos iniciais**. 1. Ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

PEIXOTO, M. G. Multiculturalismo e pós-modernidade: educação, diferença e igualdade social. In: FELDMANN, M. G. (org). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. – São Paulo: Editora Senac: São Paulo, 2009.

PERES, J.R.P. **Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/revistaddav/article/view/1163>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: PILLAR, Analice Dutra. (Org.) **A educação do olhar no ensino das artes**, Porto Alegre, Editora Mediação, 2006, p.9-21.

PILLOTTO, S.S.D; PEREIRA, L.T.C; ROPELATO, C.C. da. S. **Uma educação pela infância**: diálogo com o currículo do 1º ano do ensino fundamental. Joinville: Editora Univille, 2009. 141 p.

PINTO, P.R.R.D.M. **O uso limitado de dispositivos móveis em sala de aula por uma geração sem limites**. 146 f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós Graduação Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

POUGY, E.; VILELA, A. **Ápis Arte, 5º ano**: ensino fundamental, anos iniciais.- 2ª ed. São Paulo: Ática, 2017.

PROENÇA, G. **Descobrendo a História da Arte**. São Paulo: Ática, 2005.

PULS, M. **A onipresença da imagem**. Revista Pesquisa Fapesp. Ed.254, Abr de 2017. Disponível em <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2017/04/19/a-onipresenca-da-imagem/>> Acesso em: jan. de 2017.

REZENDE, M. V. O conceito de letramento digital e suas implicações pedagógicas digital. **Rev. Textolivre Linguagem e Tecnologia**. V. 9. – n.1, p. 94-107, 2016. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/10266>>. Acesso em: 24 out 2018.

RIGHI, M; MARIN, E. C.; SOUZA, M, da, S. Formação Continuada: Entendimentos e vivências dos professores de Educação Física no contexto do governo estadual (RS) Gestão 2007/2010. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2012. Disponível: <<http://www.redalyc.org/pdf/4013/401338573006.pdf>>. Acesso: 20. out. 2018

RODRIGUES, C. **Diferença entre letramento e alfabetização**, 2017. (5m58s) Disponível em: <[http// https://www.youtube.com/watch?v=yzYwuELdgK0&t=13s](https://www.youtube.com/watch?v=yzYwuELdgK0&t=13s)>. Acesso em: 25 out. 2018.

ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264p.

ROJO, R. **Entrevista Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens**. Acervo do Grupo de Pesquisa relação infância, adolescência e mídia, UFC, 2013. Disponível em <http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19>. Acesso em: 12 out. 2018.

ROSA, M.C.D. **A formação de professores de arte: diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005. 208p.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 4ªed, 2009. 140 p.

SANT'ANNA, R. **Saber e Ensinar Arte Contemporânea**. São Paulo: Panda Books, 2009.

SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens**. São Paulo - SP: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, T. F. ; MODESTO, M. A. ; ARAUJO, M. I. O. Da ilusão de movimento à composição de animações: stop motion na formação inicial de professores. in: **8º encontro internacional de formação de professores 9º fórum permanente de inovação educacional, 2015, aracaju-se. estado, escola e sociedade na perspectiva da internacionalização: desafios das políticas públicas docentes nos planos de educação**, 2015. Disponível em: < <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1279>>. Acesso em: 14 abr 2019.

SARDELICH, M. E. **Leitura de imagens, Cultura Visual e Prática Educativa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>> Acesso: 15 out. 2018.

SILVA, A. L. D. **As Mídias e as Tecnologias Digitais no Ensino de Arte**. 73 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes- PROFARTES)–Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, I. T. da. **Formação de professores: Práticas pedagógicas com Stop Motion**. 93 p. Monografia (Especialização em Educação na Cultura Digital) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

SILVINIO, F. F. **Letramento Visual**. ANAIS – Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC – I STIS. Nov/2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/stis/article/view/2116>> Acesso em: 25 out. 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica: SP, 1998.

SONTAG, S. **Sobre Fotografia**. Tradução: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, A. F. D. **Da visão reprodutora de imagens ao pensamento Fotográfico: trajetórias para a construção de um novo olhar através do ensino de Artes Visuais**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SOUZA, J. Arte no Ensino Fundamental. **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7171-3-7-artes-jussamara&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192> . Acesso em: 27 out. 2018.

STOKES, S. Visual literacy in teaching and learning: A literature perspective. **Electronic Journal for the Integration of Technology in Education**, v.1, n.1, 2002. Disponível em: <<https://wcpss.pbworks.com/f/Visual+Literacy.pdf>>. Acesso: 15 out. 2018.

VALENTE, J. A. (Org.). Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador: o papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, M. E.; MORAN, J. M. **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: MEC/Seed, 2005. p. 22-31. Disponível em: <http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/livro_salto_tecnologias.pdf>. Acesso em: 2 fev 2013.

VENEROSO, M.C.F. **Gravura e Fotografia**: Um estudo das possibilidades da gravura artística autônoma na contemporaneidade e sua associação com a fotografia. Florianópolis: Anpad, 2007. Disponível em: < <http://www.anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/153.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

VOSGERAU, D; BRITO, G da S.; CAMAS, N. PNE 2014-2024: **Tecnologias educacionais e formação de professores**. Revista Formação Docente, v. 08, n.14, p. 103-118, jan/jun. 2016. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> Acesso em 20 out 2018.

XAVIER, A. C. S. **O Hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. Tese de Doutorado. Campinas: Unicamp, 2002.

ZUBLER, E. P. P; ZANIN, J.L; AYRES, S. R. B. Stop Motion: Formação continuada para seu uso no processo ensino e aprendizagem. **21º Seminário de Educação, Tecnologia e Sociedade**. Taquara: Faccat, 2016. Disponível em: <<https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/download/450/373>> Acesso em 14 abr 2019.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012,

MS. Prezado (a) Senhor (a) Esta pesquisa é sobre *O uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na sala de aula. Pretende-se realizar um estudo empírico com professores de Arte na cidade de São Bento do Sul em um curso de formação*. A pesquisa está sendo desenvolvida pelo mestrando Andrei Rafael Galkowski do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Professora Doutora Nuria Pons Vilardell Camas. Os objetivos deste estudo são analisar o uso das TDIC, nas aulas de Arte de um grupo de arte educadores de modo a poder verificar o potencial e suas possibilidades explorando diferentes recursos entre eles a linguagem do *Stop Motion* através de um curso de formação. A finalidade deste trabalho é contribuir com uma formação voltada para a exploração de recursos que podem ser utilizados em sala de aula para estudo de diferentes linguagens, entre elas a animação em *Stop Motion*. Solicitamos a sua colaboração para responder, por meio de questionários abertos e fechados, com a finalidade de estudar os efeitos do uso das TDIC, em nosso cotidiano e no contexto da sala de aula, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em nosso mestrado e suas derivações, afirmando que sua identidade jamais será informada, ou seja, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, indicado por siglas. Informamos que essa pesquisa analisará dados obtidos a partir da análise dos apontamentos do grupo. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Bento do Sul, ____ de ____ de ____

Assinatura do participante ou responsável legal

Contato com o Pesquisador (a) Responsável: Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor escrever para o a pesquisadora Nuria Pons: nuriapons@ufpr.br

APÊNDICE B

CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

continua

Data	Tema	Atividades desenvolvidas	Cronograma
Encontro 1 02/ 05 Período Matutino	Tecnologias Digitais da informação e Comunicação	- Socialização de informações a respeito da importância do uso de diferentes tecnologias em sala de aula, por meio da Web Conferência com a professora Núria Pons Villardel - Aplicação do questionário impresso e de maneira individualizada.	08h- 09h
	Fotografia e Stop Motion	- Informações socializadas para o grupo referente à fotografia e o Stop Motion utilizando slides e vídeos	09h 09h15
		-Intervalo	09h15– 09h50
		-Atividade prática técnica de animação. Técnica de animação simples	09h50- 10h10
		- Zootrópio	10h10 - 11h45
Encontro 1 Período Vespertino	Socialização de animações em Stop Motion	-Socialização do projeto A fotografia em Movimento- Animações criadas por alunos da rede municipal de ensino	13h – 14h
	Noções e elaboração do roteiro de animação em Stop Motion	- Conversa com os participantes sobre as informações importantes de um roteiro de criação.	14h – 15h30
		Intervalo	15h30- 15h45
		- Divisão dos grupos (duplas ou trios)	15h45- 16h45
		- Elaboração do roteiro com foco na definição da técnica, tema e materiais utilizados para a criação das animações. - Execução da animação. (Experimentação)	16h45- 17h
		-Conversa com os participantes sobre o 1º Encontro.	

(conclusão)

Encontro2- 16/05 Período Matutino	Técnicas de edição de animações em Stop Motion	- Aplicativo Pic Pac	8h-8h30
	Criação das animações definidas a partir do estudo do roteiro	- Execução das animações Acompanhamento das produções e momento de troca de ideias para a construção das mesmas.	8h30- 9h50
		- Intervalo 15minutos	9h50- 10h10
		-Continuidade da atividade	10h10- 11h00
	Socialização de outras ferramentas Tdics	O encontro estará pautado nas explorações das seguintes ferramentas: - Vivavídeo - Kahoo - Dubsmash	11h00- 11h45
Encontro 2 16/05 Período Vespertino	Criação de uma proposta pedagógica com a utilização de uma ferramenta Tdic	Atividade prática – Montando uma proposta de atividade para ser utilizada em sala com uma das ferramentas socializadas	13h-14h
		Intervalo	14h-14h30
		- Aplicação de questionário a respeito da formação ocorrida	14h30-15h
		-Fruição das atividades produzidas pelos grupos	15h20- 16h40
		- Conversa com os participantes do curso de formação a respeito do projeto.	16h40- 17h
Total de horas presenciais: 16horas Atividade à distância: 4horas Total de horas para certificação: 20horas			
As atividades práticas serão iniciadas durante o curso de formação e deverão ser finalizadas à distância, como parte de horas incluídas na certificação.			

Fonte: O autor (2018)

APÊNDICE C

Questionário 1: Tecnologias no Cotidiano e na Sala de Aula:

Idade do entrevistado

() 18 à 25 anos () 30 à 35 anos () 40 à 45 anos () mais de 50 anos
() 25 à 30 anos () 35 à 40 anos () 45 à 50 anos

1)- Na sua opinião o que é tecnologia?

.....
.....
.....
.....

2)- Na sua opinião o que é Tecnologia Digital?

.....
.....
.....
.....

3)- Na sua opinião o que é “Tecnologias na educação”?

.....
.....
.....
.....

4)- Quais são as tecnologias que você mais utiliza em seu cotidiano?

.....
.....
.....
.....

5)- Na sua opinião o que seria utilizar diferentes tecnologias na prática docente?

.....
.....
.....
.....

6)- Para você é importante que o professor utilize diferentes tecnologias em sua prática de trabalho?
Se sim quais seriam os benefícios em relação ao aprendizado dos alunos?

.....
.....
.....
.....

7)- Ao analisar o ambiente escolar quais são os principais obstáculos presentes para a efetivação do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na sala de aula?

.....
.....
.....
.....

8)- Quais são as tecnologias presentes no seu ambiente de trabalho?

.....
.....
.....
.....

9)- Quanto tempo você utiliza em média o celular logado a internet durante o dia?

() De 1 a 3 horas por dia () De 5 à 9 horas por dia () Mais de 15 horas por dia

() De 3 à 5 horas por dia () De 9 à 12 horas por dia () Menos de 1 hora por dia

10)- Quais são as redes sociais que você utiliza?

.....
.....
.....
.....

11)- Você tem costume em compartilhar notícias em sua rede social sem pesquisar a fonte?

- () Sim, afinal se outros usuários compartilharam é verdade
() Não tenho costume em compartilhar notícias
() Tenho costume em compartilhar notícias mas sempre pesquiso a fonte

12) Você costuma pesquisar conteúdos, em sites, para preparar suas aulas? Se sim, justifique o porquê e alguns sites que lembre que já pesquisou; se não justifique por que não utiliza e o que utiliza para suas aulas.

.....
.....
.....
.....

13) Você já fez cursos de extensão que o auxiliassem nas metodologias que integram as tecnologias em sala de aula?

- () Sim () Não

14) Quais as maiores dificuldades que encontra, no seu dia a dia, para poder integrar as tecnologias em sala de aula?

.....
.....
.....
.....

15) Caso você use tecnologias em suas aulas, que impressões traz na formação de seus alunos?

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO 2- Avaliação do Curso de Formação
1-Você sabia o que era Stop Motion antes da formação ocorrida? () sim () não ()parcialmente
2-Quais são os pontos positivos da formação ocorrida?
3-Quais são os pontos positivos da formação ocorrida?
4- Quais são os pontos negativos na sua opinião em relação no desenvolvimento da formação ocorrida?
5- O ministrante do curso soube repassar as informações com objetividade? () sim ()não () parcialmente
6-As informações repassadas no curso permitem o desenvolvimento e a aplicabilidade de uma prática educativa para a animação em sala de aula? ()sim ()não
7- Você já havia experimentado alguma técnica de animação ou prática educativa abordada durante o curso de formação? ()sim () não
8- Após o curso de formação você sente segurança em aplicar atividades relacionadas à animação em sala de aula? () sim () não
9- Você acha importante o professor de Arte utilizar diferentes linguagens em sua prática educativa? Se sim Justifique:

Fonte: O autor (2018)

APÊNDICE E

Roteiro de Animação em Stop Motion Método baseado no estudo de Ana Emília Jung	
<div><div>Leitura</div><div>↓</div></div>	<div><div>Plano de expressão/ Linguagem</div><div>Lead - elementos constituintes</div><div>Assunto- tema concreto</div><div>Questão- Abstrato, sobre o que é</div></div> <div><div>↑</div><div>Criação</div></div>
Questão:	
Assunto:	
Elementos Constituintes	
Linguagem:	
Título da animação:	
Equipe:	
Sinopse	
Storyboard	

Fonte: O autor (2018)

APÊNDICE F



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em
Educação: Teoria Prática de Ensino

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE NA PERCEPÇÃO DA LINGUAGEM FOTOGRAFICA, DO LETRAMENTO VISUAL E DIGITAL

A presente pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa - Teorias e Práticas de Ensino na Educação Básica, do Programa de Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem como objeto de pesquisa o uso da linguagem fotográfica e o letramento visual pelo professor nas aulas de Arte e os sujeitos são professores da Educação Básica, participantes de um curso de formação, realizado no município de São Bento do Sul/SC.

Nesta etapa da pesquisa torna-se necessário discutirmos qual é a percepção dos professores participantes do curso de extensão ocorrido, quanto ao uso de propostas educativas nas aulas de Arte voltadas para a exploração da linguagem fotográfica e como utilizam o letramento visual em suas aulas. Para isso utilizaremos um método de coleta de dados baseando-se na Carta Narrativa. Neste método de acordo com Camas e Brito (2017), é oportunizado ao participante um relato reflexivo acerca do aprendizado de uma dada ação pedagógica, que geram dados a serem analisados na pesquisa.

Conte-nos como você observa as atividades pedagógicas voltadas para a linguagem fotográfica nas aulas de Arte, como você entende a exploração do uso de letramento visual nas propostas educativas e quais são os benefícios e obstáculos em sua prática educativa para exploração destes temas.

APÊNCIDE G

ROTEIROS DE CRIAÇÃO DAS ANIMAÇÕES

(continua)

Informações dos roteiros elaborados pelos sujeitos no curso de formação

Equipe 1

Questão: Como é ser mãe

Assunto: Dia das mães

Elementos Constituintes: Ambiente escolar, retratar a mãe, carrinho de bebê, celular, escada, crianças, mensagens, música: Trem Bala

Linguagem: Stop Motion, Teatro

Título da animação: Para Mamãe

Sinopse: Para o dia das mães, uma singela homenagem para aquela pessoa que nos deu vida e nos acompanhou desde os primeiros passos. De modo coletivo, as crianças farão mensagens em uma folha A4 para suas mães como forma de agradecimento.

Equipe 2

Questão: Expressar as cores primárias

Assunto: Cores Primárias

Elementos Constituintes: Utilizaremos um cenário com fundo branco e base branca, também letras coloridas, corantes para elaborar as cores primárias e copos para suporte.

Linguagem: Stop Moton

Título da animação: Cores Primárias

Sinopse: Nossa ideia é mostrar as cores primárias com criatividade como forma de aprendizado, principalmente para chamar a atenção da educação infantil.

Cena 1

Todas as letras de A à Z agrupadas e conforme vai sumindo cada letra, uma a uma, finalizando o nosso título que é “cores primárias”, sendo fotografadas da parte superior do cenário

Cena 2

As fotos são realizadas da parte frontal, onde utilizamos 3 copos transparentes surgindo um atrás do outro e se organizando um ao lado do outro ficando na horizontal

Cena 3

Inicia-se o primeiro copo surgindo o líquido na cor vermelha até na extremidade do copo e em seguida o líquido vai baixando, dando sequencia na cor azul no mesmo procedimento da cor vermelha e finalizando com a amarela

Cena 4

As três cores aparecem e os copos se juntam e se movem em sentido giratório, mudando assim de lugar e a música entra na animação, finalizando com o surgimento das cores um ao do outro

Cena 5

As letras vão surgindo de baixo para cima formando a palavra “Stop Motion” e em sequencia entrando da esquerda para a direita as letras formando o nome dos integrantes do grupo

(conclusão)

Equipe 3

Questão: Será que o homem cuida da natureza

Assunto: Meio Ambiente

Elementos Constituintes: folha de papel sulfite colorida, lápis, lápis de cor, borracha/cola

Sinopse: Uma representação do homem poluindo o meio onde vive usando suas próprias mãos, para construir e destruir, chegando ao pensamento de preservar o meio ambiente

Equipe 4

Questão: Como é criada a arte marajoara

Assunto: A arte marajoara e seus vasos

Elementos Constituintes: Onde- Samed, Quando: 16/05, Motivo: expandir o elemento da Arte; Materiais: Desenhos ilustrativos; Música: Flauta mágica dos Andes

Linguagem: Stop Motion

Título da animação: Traços marajoara

Sinopse: Será criada uma ilustração sobre os traços marajoaras. Onde serão mostrados em etapas suas pinturas

Equipe 5

Questão: O amor tem gênero:

Assunto: Gênero e Diversidade Escolar

Elementos Constituintes: Onde: Samed, 16/05; Motivo: abordar o preconceito com identidade de gênero presente ainda dentro e fora da escola; Materiais: folhas A4, balão, cacto, vaso plástico, celular, papelão, tinta, lápis de cor e canetinhas

Linguagem: Desenho e Stop Motion

Título da animação: Explosão de Amor

Sinopse: Certo dia de calor intenso e de muito sol, um diferente balão (fora dos padrões) perdido com o vento encontra um também diferente cacto solitário, se aproxima e começam a conversar. Depois de muita conversa, ambos se aproximam, pois além das suas diferenças, existiam também muitas afinidades

Equipe 6

Questão: As características que podemos identificar nas obras de Tarsila do Amaral

Assunto: Obras de Tarsila do Amaral

Elementos Constituintes: Onde: Samed; Quando: 16/05; Motivo: valorizar e divulgar as obras de Tarsila

Linguagem: Stop Motion/ Desenho

Título da animação:

Sinopse: Queremos apresentar algumas obras de Tarsila do Amaral, utilizando a obra "Abaporú" como tema principal. Ele irá fazer um passeio pelas obras realizando uma diversidade cultural, através de outras ideias nas obras.

O Abaporú dormindo acorda e sai passear. Na estrada começa a encontrar as obras de Tarsila. Dirigindo seu carro começa a encontrar outras obras.

Fonte: O autor (2019)

APÊNDICE H

AS CARTAS NARRATIVAS

(continua)

S01	<p>Entendo que a linguagem acontece a partir da experiência e habilidade do professor, para ser desenvolvida para seus educandos. Observando a identificação nos detalhes compreendendo as relações visuais no seu pensar e analisar crítico, o aluno também poderá criar e comunicar-se criativamente através dos recursos mas....</p> <p>Infelizmente ainda não temos uma educação tecnológica para a liberdade de ação em sala de aula, dificultando todo o nosso trabalho uma vez que os educandos vem com tantas informações do seu meio social, por outro lado a realidade escolar, o letramento visual, ainda é uma das melhores ferramentas do ensino aprendizagem na prática do ensino, por sua vez ela proporciona a interpretação e as informações de uma boa leitura visual.</p>
S02	<p>Como professora da disciplina de Arte, sou suspeita. Sempre fui muito mais visual. Amo imagem, cor, desenhos e sempre gostei de ler, mas também gosto de ler, aqueles livros infantis com imagens bonitas. Hoje mais do que nunca, num mundo competitivo e que precisamos mais de pinceladas de amor, compreensão entre tantos outros sentimentos bons e humanos, do qual ao meu ver, as imagens conseguem nos levar a lugares, sensações, sentimentos tão nobres e necessários para conseguirmos ser seres humanos melhores. Não máquinas produtivas, robôs pensantes, como percebo que a educação, sociedade esta indiretamente valorizando como os seres sociais perfeitos.</p>
S03	<p>Trabalhar com atividades pedagógicas com linguagem fotográfica em sala de aula é sem dúvida muito interessante e divertido. Sendo um excelente recurso didático para envolver os alunos principalmente nos dias atuais em que a maioria dos alunos possuem um celular com câmera fotográfica. São riscos, desafios e oportunidades que o mundo digital proporciona. Eu acredito que a Tecnologia da mais interação ao professor e ao aluno, fornece dados e cria novas possibilidades de aprendizagem. No contexto social que nos é apresentado em dias atuais, estudantes precisam de muitos outros estímulos que vão além das aulas tradicionais para um aprendizado efetivo. O planejamento com a linguagem fotográfica da Tecnologia em escola se tornou um caminho para a inovação e novas aprendizagens, mas ainda é vista com certa incerteza por alguns educadores e gestores.</p> <p>Precisamos refletir sobre como podemos utilizar as Tecnologias para promover experiências mais elaboradas, especialmente no ensino da Arte. Utilizando a linguagem fotográfica, os estudantes passam a ter mais autonomia, deixando de ser passivo de informações para serem protagonistas do próprio aprendizado.</p>
S04	<p>Querido Amigo!!</p> <p>A fotografia na sala de aula para mim, baseia-se de várias combinações combinando a reflexão, apreciação e produção. Hoje não trabalho com a Fotografia individual somente em grupo, para apresentar os trabalhos dos alunos por eles serem muito pequenos.</p>

(continuação)

	<p>Mas dependendo da turma a ser trabalhada acho um tema bastante rico e divertido, principalmente nos dias atuais que todos tem celular com câmera fotográfica.</p> <p>A fotografia engloba sua história e aulas práticas, até podendo gerar um Fotoblog e permitir outras pessoas conhecer o trabalho e as imagens.</p> <p>Em Arte é difícil não se trabalhar com as imagens e leituras dessas imagens. Elas nos apresentam o fluir da Arte, a interpretação da Arte. O mundo é repleto de imagens e é preciso interpretar o significado dessas imagens para que haja a compreensão da mensagem.</p>
S05	<p>As atividades observadas para a linguagem fotográfica está associada a aprendizagem do aluno, onde pode-se observar, analisar, estudar e a partir dessas informações produzir o que é mais significativo, o que contribuirá para seu desenvolvimento cognitivo e consequentemente afetivo.</p> <p>Através da Fotografia, os alunos tem oportunidade de exercitar novas formas para olhar o mundo, vendo sua realidade e questionando e capazes de ver as formas de expressão humana, bem como retratos seus desejos.</p> <p>Quanto mais o aluno tiver contato com a Arte, mais irá se desenvolver. Sendo assim, o uso de imagens está cada vez mais presente no cotidiano.</p>
S06	<p>Primeiramente, acho muito importante o estudo da Fotografia e o uso de imagens nas aulas de Arte, a Fotografia é uma Arte, as imagens servem como material de apoio pedagógico e a leitura de imagens fazem com que os alunos voem na imaginação e criatividade. Na verdade, eu tinha dificuldade em trabalhar a fotografia em sala de aula, pois os recursos são poucos, não tem internet e nem sempre o uso do celular é permitido.</p> <p>Nas escolas, muitos alunos tem dificuldade em entender o uso dessa ferramenta no processo pedagógico, nem sempre há colaboração.</p> <p>Após a formação que tive, me abriu caminhos e a oportunidade de aplicar a técnica surgiu com a turma do terceiro ano do Ensino Médio aplicamos a técnica Stop Motion. Foi uma atividade muito produtiva, aguçando a criatividade dos alunos, eles se empenharam e os resultados foram muito bons.</p> <p>Eu como educadora fiquei muito orgulhosa e feliz, em poder trazer uma atividade diferenciada e com novas técnicas na tecnologia em que eles utilizam tanto.</p>
S07	<p>Quanto as atividades pedagógicas voltadas à linguagem fotográfica nas aulas de Arte, acredito ser algo que nos tira da mesmice e nos une à Tecnologia. Voltada ao lado artístico, porém ainda não utilizei em minhas aulas, pelo fato de estar apenas iniciando como professora de Arte e pelo fator mais importante e determinante: a falta de recursos disponíveis, tanto na escola, como com os alunos, estes por serem mais carentes financeiramente. Creio que quando eu utilizar a linguagem fotográfica, será apenas com o meu próprio celular e notebook, visto que na escola não há computador disponível para uso dos professores. Já em relação ao uso do letramento visual nas</p>

(conclusão)

	<p>propostas educativas, posso dizer que se tornaram indispensáveis para o acontecimento da grande maioria das aulas, por tornar concreto e completar as informações do conteúdo, ou para que o aluno possa captar e interpretar a essência de obras, impulsionando-o para sua percepção, adquirindo informações e experiências que se associam ao seu pré conhecimento.</p>
S08	<p>No ensino de Artes visuais é de suma importância o auxílio de imagens para uma compreensão do que é ensinado. O aluno percebe, compreende e interpreta a composição visual, o contexto histórico e a mensagem que o artista quis passar. O uso das imagens em sala de aula faz com que o aluno tenha uma reflexão, que pense na obra como um meio de comunicação, no qual acontece um encontro com o artista, com a obra e com o espectador. (o aluno). A maior parte das informações que observamos vem pelo sentido da visão, então é indispensável o uso de imagem para o aprendizado do aluno.</p>
S09	<p>Nas aulas da para observar muita curiosidade, vontade de aprender mais sobre Fotografia, trabalhar diversos ângulos diferentes, buscar mais curiosidades sobre o assunto, pois é um tipo de produção bem atual no mundo da Arte e também usada por artistas que na realização de ações, performances, intervenções de apresentações desta linguagem.</p> <p>O letramento pode inspirar e criar novas formas de fotografia e ajudar nas aulas. Sendo, que temos pouco tempo de aula para ver tudo o que precisaria aprender. Tem muitas informações nos livros e na prática. Entretanto, não é permitido o uso de celulares na escola e máquinas não tem mais, pois tem o celular onde a prática fazem em casa e depois trazem o resultado do trabalho feito para a sala de aula.</p>
S10	<p>A fotografia é um meio pedagógico riquíssimo para as aulas de Arte, pois é através deste meio que podemos aperfeiçoar o olhar através da imagem.</p> <p>Nas aulas de Arte, pode-se observar que a linguagem fotográfica traz muitos benefícios, para a exploração visual, pois entende-se que esta linguagem é uma forma de enriquecer o conhecimento adquirido, onde a imagem visualizada facilita a interpretação da Arte através do momento captado.</p> <p>Nos dias atuais com o avanço tecnológico devemos aproveitar este meio para nos auxiliar com a Arte na escola, pois com a facilidade que o aluno traz em ter acesso em vários desses meios tecnológicos como celulares, computador, internet, etc.</p> <p>Podemos desenvolver um trabalho significativo com conhecimento e aprendizagem, com gosto pela prática da Arte. Assim, fica provado que se aliarmos a Fotografia com a Tecnologia conseguimos aproveitar a Arte para fazermos uma aula mais dinâmica, com imagens, música e emoção, onde há momentos de prazer e satisfação.</p> <p>O único obstáculo que eu como professor tive em trabalhar a Fotografia na escola, foi de convencer meus gestores a liberarem os celulares para dar aulas com momentos de pesquisa e aprendizado, para usar o celular como ferramenta de pesquisa e estudo.</p>

Fonte: O autor (2019)